قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح
تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلّم
الكتيّب المتخصّص 1

التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم

دليل المعلّم والمعلّم المربّي









تمت ترجمة وطباعة هذه الوثيقة بتمويل من برنامج الأمير سلطان بن عبد العزيز لدعم اللغة العربية في اليونسكو، وذلك باستجابة من وفد المملكة العربية السعودية الدائم لدى اليونسكو.



LB/2014/ED/PI/71

النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية:

Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments

مكتب اليونسكو - بانكوك - تايلندا

النسخة باللغة العربية: **قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلّم**

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت

بيروت - لبنان

قبول التنوّع: مجموعة أدوات تتيح
تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلّم
الكتيّب المتخصّص 1

التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلّم

دليل المعلّم والمعلّم المربّي







”

يُخصَّص هذا الكتيّب للدراسة التي أعدّها الأمين العام للأمم المتّحدة حول العنف ضدّ الأطفال (قرار الجمعيّة العمومية للأمم المتّحدة 190/57) والتي تدعم حقوق الإنسان الخاصّة بالأطفال وحمايتهم من العنف على أشكاله. ويهدف الكتيّب إلى تعزيز العمل لمنعِ العنف ضدّ الأطفال وإلغائه في المدارس والأُطر التعليمية.

”



المقـــدّمـــة

يشكل تعليم الأطفال ذوي الإعاقات والأطفال في ظروف صعبة، تحدياً رئيسياً لتحقيق أهداف التعليم للجميع، التي اعتُمدت في المنتدى العالمي للجميع في داكار/السنغال في ابريل من العام 2000، والتي أكّدت أن التعلم حق من حقوق الإنسان الأساسية. وتأمين الحق في التعليم، يشكل إحدى ركائز رسالة اليونسكو، ويجب أن يقترن الحق في التعليم بضرورة أن يكون التعليم جيد النوعية للجميع.

تستحوذ قضية التمييز وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، وخصوصاً للفئات المهمشة، والأطفال ذوي الإعاقات، والأطفال اللاجئين، اهتمامات المسؤولين والمربين في دول العالم، نظراً لتأثيرها المباشر على توفير مبدأ الإتاحة والجودة في التعليم للجميع. ولردم هذه الفجوة، لا بدّ من توعية المعلمين بأهمية ومبادئ التعليم الجامع (Inclusive Education) والمهارات اللازمة لتطبيقها. ومن الأهمية بمكان، أن يتم توفير الأدلة والأدوات العملية التي تمكن المعلمين المسؤولين التربويين من بناء قدراتهم في هذا الاتجاه، وضمان تعليم جيد النوعية، وبيئة تعلمية صديقة للتعلم ومدرسة مرحبة لجميع الأطفال، مهما كانت حالتهم الاجتماعية والجسمية.

ومن هنا، قام مكتب اليونسكو الإقليمي – بيروت بترجمة وتعريب مجموعة الأدلة التي أنتجها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في آسيا والمحيط الهادي- بانكوك. وتقدم الأدلة المعنونة «**قبول التنوع: مجموعة أدلة تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم**»، أدوات عملية وارشادات لجعل المدارس والصفوف الدراسية جامعة وصديقة للتعلم ومراعية للفروق الاجتماعية والجندرية والجسمية بين الأطفال.

وهذا الدليل الذي بين أيدينا، هو واحد من الأدلة التسعة التي أُنتجت، والتي تهدف في مجموعها، إلى مساعدة المعلمين ومدراء المدارس والمسؤولين التربويين، لتهيئة بيئة تعليمية جامعة وصديقة للتعلم، من خلال تقديم مجموعة متنوعة من الطرق والأمثلة والأدوات والنصائح والإرشادات التي تعين المعلم على أداء مهامه وإدارة الصف وتهيئة بيئة تعليمية ملائمة للجميع.

كما في هذا الدليل والأدلة الأخرى، نأمل أن يجد المعلمون الأفكار والأدوات التي يعرضها، مفيدة وتلبي حاجاتهم التدريسية.

ولا بد من الإشارة إلى أن مجموعة الأدلة، هي ثمرة جهود مشتركة لمجموعة من الخبراء في منطقة آسيا، وفرق عمل من دول أخرى في العالم. وقد تمّ تعريبها بواسطة خبراء تربويين في المنطقة العربية، في اجتماع إقليمي استضافته أمانة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، وبدعم مالي مشترك بين اليونسكو والمملكة العربية السعودية، وذلك من الفترة 14 - 18 أيار/مايو 2011.

ويشكر مكتب اليونسكو الإقليمي – بيروت جهود الخبراء العرب الذين ساهموا في تعريب الأدلة ومراجعتها، وهم كالتالي:
د. ناصر الموسى - السعودية، الاستاذة منى عباس - الأردن، الاستاذة رنا إسماعيل - لبنان، د. هيام الزين - لبنان، د. ميرڤت الديب - مصر، د. فهد بن مبارك القحطاني - السعودية، د. عبد الله بن فهد العقيل - السعودية، د. كوثر كوجاك - مصر، د. فريد الخطيب - الاردن، الاستاذة رجاء عمر - الاردن، د. علاء سبيع - مصر، د. نورما الغمراوي - لبنان، د. علي بابشيت - البحرين.

وكذلك الشكر والتقدير لحكومة المملكة العربية السعودية لدعمها في ترجمة مجموعة الأدلة وتعريبها وطباعتها.

والله ولي التوفيق

د. حجازي يسن إدريس
الأخصائي الإقليمي للتربية الأساسية
وتعليم الكبار/اليونسكو

د. حمد بن سيف الهمامي
مدير مكتب اليونسكو الإقليمي
للتربية في الدول العربية - بيروت

المحتــويــات



لمحة عامّة

التحدّي بالنسبة إلينا

يولد الأطفال عاجزين وغير قادرين على التطوّر من دوننا. وبصفتنا معلّمين تقوم وظيفتنا على تربيتهم وتعليمهم كيفيّة العيش. وليس هذا بالعمل السهل. ففي بعض الأيّام يكون الصف مكاناً فرحاً وممتعاً ومسلّياً للتعلّم بالنسبة إلى التلاميذ وإلينا على حدٍّ سواء. وفي أيّام أخرى، قد نشعر بالضغط والتردّد حيال قدرتنا على إتمام عملنا. ونادراً ما يكون عمل المعلّم مملاً لكنّه أهمّ ما قد نفعله على الإطلاق.

نحن نعرف جيّداً مدى صعوبة التعليم ومدى اهتمامنا بتلاميذنا. غير أنّ الأطفال لا يأتون ومعهم كتيّب تعليمات حول كيفية التصرّف معهم. وعلى عكس التربية التي يقوم بها الوالدان، لسنا مسؤولين عن بضعة أطفال فحسب بل عن الكثير مهنم في الوقت عينه، مع الإشارة إلى أنّ كلاً منهم فريد من نوعه بطرق مختلفة. وهم لا يتصرّفون دائماً بالطريقة التي نريدها. ويبدو أنّه ما إن نكتشف الطريقة المناسبة لنتعامل بها مع تلامذة صفٍّ ما، حتّى يختفوا لتحلّ محلّهم وجوه جديدة مع ما تحمله من تسليات وتحدّيات.

على المعلّمين كافّة أن يريدوا الأفضل لتلاميذهم، وعليهم أن يُعنَوا بتنمية ثقة التلاميذ بقدراتهم وبرفع تقديرهم لذاتهم. ولكن، عندما لا يصغي التلاميذ إلينا ويرفضون فعل ما نطلبه منهم أو يتحدّوننا أو يتجاهلوننا، من السهل أن ننزعج ونصاب بالإحباط. عند حصول ذلك، أو قبل حصوله حتّى، ليس علينا سوى الرجوع إلى هذا المستند للمساعدة. فهو يقدّم لنا أساليب للتعامل مع هذا التحدّي بطريقة إيجابية واستباقية عبر تفادي سوء التصرّف قبل أن يبدأ، وعبر التعامل بفعالية مع تحدّيات غير متوقّعة، وعبر تشجيع تلاميذنا على الإصغاء والتعاون ضمن صف جامع صديق للتعلّم. وتُعتبر أدوات التأديب الإيجابي الواردة في هذا الدليل بدائل ملموسة عن ممارسات العقاب مثل: الضرب بالعصا، والضرب على الردفين، والقرص، والتهديد، والترجّي، والرشوة، والصراخ، وإصدار الأوامر، والشتم، والعمل بالسخرة، وأفعال أخرى أكثر إهانة حتّى.

ما هو «الصف الجامع الصديق للتعلّم»؟

عندما ندخل صفوفنا، نرى وجوه الأطفال الذين سنقوم بتعليمهم. لكن علينا أن نتذكّر أنّ هؤلاء الأطفال ليسوا الوحيدين الذين يُفترض بهم أن يكونوا في صفوفنا. فقد يكون أطفال آخرون بقوا خارج صفوفنا لأنّهم غير قادرين على دخول المدرسة. ومع ذلك، نجد أطفالاً حاضرين جسديّاً في الصف لكنّهم قد يشعرون بأنهم لا ينتمون إليه ولا «يشاركون» فيه مشاركة فعلية أو قد يسيئون التصرّف.

أما الصف الجامع الصديق للتعلّم فيرحّب بالأطفال كلّهم ويعلّمهم بغضّ النظر عن جندرهم أو شكلهم أو خصائصهم الفكرية أو الاجتماعية أو العاطفية أو اللغوية أو غيرها. وقد نجد في الصف أطفالاً موهوبين وأطفالاً يعانون إعاقات جسدية أو تعلّمية. وقد نجد أطفال شوارع وأطفالاً عاملين، أطفالاً من جماعات مُترحّلة أو في مناطق نائية، أطفالاً من أقلّيات لغوية أو إثنية أو ثقافية، أطفالاً من جماعات محرومة أو مهمّشة[1]. وبالتالي، يكون الصف الجامع الصديق للتعلّم صفاً يدرك فيه المعلّم قيمةَ هذا التنوّع في الصف ويتّخذ الخطوات اللازمة ليضمن مجيء الفتيان والفتيات كافّة إلى المدرسة[2].

غير أنّ إدخال كلّ الأطفال إلى صفوفنا يشكّل نصف التحدّي ليس إلا، إذْ يكمن النصف الآخر في تلبية احتياجاتهم التعلّمية والمسلكية المختلفة لكي نجعلهم يرغبون في البقاء في صفوفنا. وتختلف الصفوف كلّها في ما يتعلّق بأنواع الأطفال الذين نعلّمهم والطرق التي يتعلّمون بها. فعلينا أن نأخذَ بالاعتبار ما يحتاج كلّ طفل إلى أن يتعلّمه والطريقة المُثلى لكي يتعلّم، وكيفية بنائنا – نحن المعلّمين – علاقات إيجابية مع كلّ طفل لكي يرغب في التعلّم منّا بطريقة ناشطة. وما لا يقلّ أهمّيّة عن هذا الأمر هو أنْ نكتشف كيفيّة جعل الأطفال يرغبون بالتعلّم معاً.

يتصرّف الأطفال ويتعلّمون بطرق مختلفة. ويعود السبب إلى عوامل وراثية أو إلى البيئة التي يعيشون فيها أو إلى احتياجاتهم الخاصّة أشخصية كانت أم نفسية[3]. وأحياناً كثيرة، عندما يشعر التلميذ بأنّ احتياجاته لا تُلبّى، مثلاً حاجته إلى لفت الانتباه، يسيء التصرّف. لذلك، علينا أن نفهم السبب الذي يدفع الأطفال إلى التصرّف الذي يقومون به حتّى نحاول منع سوء التصرّف قبل حصوله وحتّى نلجأ إلى

[1] UNESCO. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

[2] UNESCO. Booklet 3: Getting All Children In School and Learning. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004

[3] UNESCO. "Booklet 4: Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms". Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

مجموعة طرق متنوّعة لنوجّه تصرّفهم بطريقة إيجابية. عندئذ، يمكن أن تصبح الصفوف أماكن جامعة ومرحِّبة وممتعة للتعلّم بالنسبة إلى الأطفال كلّهم، وأماكن نادراً ما يحصل فيها سوء التصرّف. عندئذ، يمكننا أن نقضي وقتاً أكبر نعلّم ونتعلّم مع تلاميذنا.

في بادئ الأمر، قد تكون هذه الفكرة مخيفة. فربّما يعمل كثيرون منّا في صفوف كبيرة أو حتّى في صفوف متعدّدة. وقد نتساءل «كيف يمكنني استعمال طرق تعليم وتأديب مختلفة تلائم كل طفل بمفرده عندما يجمع صفّي أكثر من 60 طفلاً؟» في الواقع، إنّ الإحباط الذي يسبّبه هذا الوضع إضافةً إلى افتقارنا إلى المهارات للتعامل معه، قد يدفعان البعض منّا إلى انتقاد تلاميذنا واللجوء إلى العقاب لمحاولة وضع حدّ لسوء التصرّف، مثل العقاب الجسدي أو العقاب العاطفي بأشكاله المهينة. وفي خضمّ إحباطنا، ننسى غالباً أنّ الأطفال يسيئون التصرّف لأسباب كثيرة. وقد يكونُ بعض هذه الأسباب شخصياً وبعضها الآخر ناتجاً عن طريقة التعليم، مثل عندما يشعرون بالملل من الدرس أو من القراءة المتواصلة. وتنشأ أسباب أخرى من عوامل خارجية مرتبطة بالعائلة والمجتمع وتؤدّي إلى شعور التلميذ بالإحباط والحزن. إضافةً إلى ذلك، في بعض الحالات، ولا سيّما بين المعلّمين الجدد، قد يتمّ تفسير حادثة ما على أنّها مشكلة انضباط في حين تكون بعيدة كلّ البعد عن ذلك. ونذكر على سبيل المثال عندما يتمّ تفسير سؤال تلميذ ما بأنّه يتحدّى سلطتنا ومعرفتنا، غير أنّه في الواقع وبكلّ بساطة يكون صعباً على التلميذ التعبير عن سؤاله بطريقة ملائمة ومهذّبة. ويسبّب سوء التمييز هذا في معظم الأحيان الغضبَ بين التلاميذ ويؤدّي بالتالي إلى مشكلة انضباط حقيقية[4].

لا يُخفى على أحد في أيّ حال أنّنا نحاول دائماً اللجوء إلى «الطريقة الأسرع للخروج من الوضع» عبر استخدام العقاب القاسي لمحاولة وقف سوء تصرّف التلميذ وليس بالضرورة تصحيحه. ولكن، لحسن الحظّ، يمكن تجنّب سوء التصرّف واللجوء إلى العقاب عندما نهيّئ بيئة تعلّم منظّمة بشكل جيّد تبعث في تلاميذنا حبّ التعلّم والنشاط.

> تلاميذٌ ناشطون، هذا هو الهدف من الصف الجامع الصديق للتعلّم. فالتلاميذ الذين يشاركون بطريقة ناشطة وممتعة في الصف يُظهرون مشاكل مسلكية أقلّ من غيرهم[5]. فهم يريدون أن يكونوا في الصف وسيقومون بكلّ ما يلزم للبقاء فيه.

---

4 اعرف متى تؤدّب! دردشات جانبية
http://www.educationworld.com/a_ issues/chat/chat020.shtml [accessed online on 10/4/2005

5 حلّ وسطي: منظور للتأديب في المرحلة المتوسّطة
http://people.uncw. edu/fischettij/david.htm [accessed online on 10/6/2005]

لماذا نحتاج إلى هذا الكتيّب؟

يهدف هذا الكتيّب إلى مساعدتنا على تحقيق هذه الغاية. فقد نكون معلّمين نتمتّع بالخبرة ونريد اعتماد ممارسات التأديب الإيجابي، لكنّنا نحتاج إلى التوجيه لجهة كيفية القيام بذلك. وقد نكون تلاميذ في معهد لتدريب المعلّمين نتعلّم كيفية إدارة تصرّف التلاميذ بفعالية. وقد نكون معلِّمين مدرِّبين نعطي تعلميات عن التأديب الإيجابي ضمن برامج تدريب المعلّمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة. وسيكون هذا الكتيّب مفيداً بشكل خاص لِمَنْ يعملون في المدارس التي بدأت تتحوّل إلى بيئات صديقة أكثر للتعلّم وأكثر تمحوراً حول التلميذ. في الكثير من البلدان، تسمّى هذه المدارس «مدارس صديقة للأطفال»، وفيها يُعتَبر إدخالُ الأطفال جميعاً إلى المدرسة ومنعُ العنف ضدّهم مبادئ جوهرية، غير أنّ تقنيّات القيام بذلك تحتاج إلى التعزيز في الكثير من الحالات.

قد يعمل البعض منّا في صفوف كبيرة تحوي عدداً كبيراً من التلاميذ. ويكون الصف كبيراً إذا شعرنا أنّه كبير. عادةً، يُعتبر كبيراً الصف الذي يضمّ أكثر من 50 تلميذاً في حين يرى المعلّمون الذين اعتادوا تعليم 25 تلميذاً كحدّ أقصى أنّ الصف الذي يحوي 35 تلميذاً كبير ومربك. على هذا الأساس، **ستساعدنا الأدوات والموارد المذكورة في هذا الكتيّب على إدارة تلاميذنا بفعالية بغضّ النظر عن عدد الطلاب في الصف ومع أقلّ عدد ممكن من التحدّيات المسلكية.**

والأهمّ أنّ الأدوات الواردة في هذا الكتيّب ستكون قيّمة للمعلّمين الذين يواجهون الإصلاحات في السياسة التربوية، التي تُدخلها وزارة التربية، لا سيّما في البلدان التي تمّ أو يتمّ فيها وضع السياسات ضدّ اللجوء إلى العقاب الجسدي. دعماً لهذه السياسات، صدرَت منشورات كثيرة تؤيّد منع العقاب الجسدي وفوائد ذلك في ما يتعلّق بضمان حقوق الأطفال بتعليم أساسي جيّد ضمن بيئة آمنة وصحّية وتشاركية كما ذُكر في اتفاقية حقوق الأطفال الصادرة عن الأمم المتّحدة. ولكن، لسوء الحظّ، بالكاد تُتاح لمعلّمين كثيرين المواردُ حول كيفية القيام بذلك، أي كيفيّة تأديب الأطفال بطريقة إيجابية وإلغاء العنف ضدّهم في المدارس والصفوف. لكلّ مَن يشارك في عملية الإصلاح هذه من معلّمين مبتدئين وأساتذتهم، أو لكلّ مَن يريد بكلّ بساطة التخلّي عن العقاب الجسدي كلّياً، سيشكّل هذا الكتيّب أداةً قيّمة لمساعدته على التعرّف إلى التأديب الإيجابي واعتماده في الصفوف.

ماذا سنتعلّم؟

أظهرت التجربة أنّ مصدر قلق المعلّمين الأساسي هو شعورهم بعدم الملاءَمة في إدارة تصرّفات تلاميذهم[6]. وليس هذا بالأمر المفاجئ. فعلى الرغم من وجود الكثير من التوصيات، ما من وصفة تمنحنا بسحرِ ساحرٍ المهارات اللازمة للقيام بهذه الوظيفة المهمّة بل يتمّ اكتساب هذه المهارات وتحسينها على مرّ الزمن. لكنّ كلّ معلّم يدرك جيّداً أنّ المهارات والاستراتيجيات المناسبة هي التي توجد الاختلاف بين صفّ يسوده الهدوء وصفّ تعمّه الفوضى. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ المعلّمين في الصفوف المنظّمة الجامعة الصديقة للتعلّم التي يتعلّم فيها الطلاب بتفاعل ويتّبعون القواعد المحدّدة بدقّة، يقضون وقتاً أكبر في التعليم ووقتاً أقلّ في التأديب.

يضمّ هذا الكتيّب خمسة أقسام رئيسية. ويحتوي كلّ قسم على أدوات يمكننا استعمالها لتهيئة بيئة تعلّم إيجابي وفاعل لتلاميذنا، بيئة نُوَجّه فيها تصرّفاتهم بفعالية بدل الردّ عليها بطريقة سلبية فحسب. وقد طوّر هذه الأدوات معلّمون واختصاصيون تربويون من خلال التجربة وقد استعملوها بنجاح في الصفوف بين التلاميذ الصغار والكبار على حدٍّ سواء. وفي هذا السياق، نشجّعكم على الاطلاع على المراجع المذكورة للمزيد من المعلومات. فهي مصادر ممتازة لاستقاء الأفكار، وهي منوّهة في هذا الكتيّب.

في هذا القسم، تَعلّمْنا عن تحدّيات التعليم، وعن ماهيّة «الصف الجامع الصديق للتعلّم» والهدف منه. في الأقسام التالية، سنطّلع على عملية التأديب الإيجابي. وتتكّون هذه العمليّة من أربعة عناصر رئيسية، يشكّل كلّ منها موضوع قسم محدّد في هذا الكتيّب.

أ. فهم الفرق بين العقاب والتأديب. في هذا القسم، سنتعلّم عن المعنى الحقيقي لكلّ من «العقاب» و«التأديب»، وعن طبيعة العقاب الجسدي ونتائجه، وعن قوّة التأديب الإيجابي.

ب. علاقة إيجابية وداعمة بين المعلّم والتلميذ، تكون مرتكزة على التفاهم والتعاطف. في هذا القسم، سنتعلّم السبب الذي يدفع تلاميذنا إلى التصرّف بطريقة معيّنة أو إلى إساءة التصرّف. وسنتعلّم عن تلاميذنا من منظارهم، وعن كيفيّة تأثير البيئة التي يأتون منها على تصرّفهم وتفسيرنا لها، إضافةً إلى مدى أهمية إشراك عائلة التلميذ في تطوير تصرّفه. سنتعلّم أيضاً بعض استراتيجيات التشجيع المهمّة.

---

[6] إدارة الصف، إدارة سلوك التلميذ، المبادئ التوجيهية للثناء الفعّال، بعض الأمور الإضافية التي يجب معرفتها حول ESOL لحسن التدبير
http://www.adprima.com/managing.htm [updated April 3, 2005] [accessed online on 10/5/2005]

ج. تهيئة بيئة تعلّم إيجابية وداعمة لتلاميذنا ولأنفسنا. يجب أن تتطوّر التصرّفات الصحيحة ضمن بيئات تعليمية في صفوف يتمّ تنظيمها وإدارتها بشكل جيّد. في هذا القسم، سنتعلّم كيفية إدارة بيئة صفّنا لتصبح مُريحة للتعلّم ولتعزّز التصرّف الحَسَن حتّى لو احتوى الصف على عدد كبير من التلاميذ. سنتعلّم أيضاً أهمّية تحديد معايير التصرّف لتلاميذنا، إضافةً إلى إشراك الوالدَين في إدارة تصرّف أولادهم. وبما أنّنا نمثّل القدوة لتلاميذنا، سنكسب رؤىً حول الأسلوب الذي نتّبعه في الإدارة وكيفيّة تحسينها، إضافةً إلى معرفة طرق لتشجيع تلاميذنا.

د. معرفة الطرق البنّاءة لوقف إساءة التصرّف عند حصولها ولمنعها. إنّ الأطفال كافّة يسيئون التصرّف في مرحلةٍ ما. فعندما يختبرون قدراتهم، تصبح جزءاً مهماً في تطوير ضبطهم لنفسهم. في القسم الأخير من هذا الكتيّب، سنتعلّم مجموعة طرق للتعامل مع التحدّيات المسلكية، بما في ذلك طرق منعها وكيفية حلّ النزاعات. سنتعلّم أيضاً بعض تقنيّات التأديب الإيجابي بحسب العمر والتقنيّات اللازمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة.



فهـــم العقـــاب مقابـل التأديب

سنتعلّم عن:

- الأطفال في الماضي وفي الحاضر
- ما هو «العقاب»
- مخاطر العقاب الجسدي
- ما هو «التأديب»
- التأديب الإيجابي: ما هو وكيف يعمل

الأطفال في الماضي وفي الحاضر

في المـاضي

«أطفال اليوم قد اكتسبوا عادات سيّئة وهم يحبّون الترف، ويحتقرون السلطة، ولا يحترمون من يكبرهم سنّاً ويحبّون الثرثرة في مكان التدريب. أطفال اليوم طُغاة وليسوا خدّام أُسَرهم. لم يعودوا يقفون عند دخول الأكبر منهم إلى الغرفة. وهم يعارضون الوالدَين ويثرثرون في حضور الآخرين، يأكلون الأطعمة الطيّبة بنهمٍ على الطاولة، ويشبكون أرجلهم، ويَستبدّون بالمعلّمين».

هذا ما قاله سُقراط وهو فيلسوف من أثينا عاش من عام 469 حتى 399 ق. م[7]. فهل تظنّ أنّ أيّ شيء قد تغيّر؟

[7] إدارة الصف [accessed online on 10/20/2005] http://www.temple.edu/CETP/temple_teach/cm-intro.html

الحاضر: حالة رامي

يقوم رامي بانتظام في عدد من أنواع مختلفة من السلوك المضطرب. فقد كان يصل في كثير من الأحيان الى الفصول الدراسية متأخراً 3-5 دقائق أو أكثر من الطلاب الآخرين. كان يغني أو يرقص أو يتحدث بصوت عال، أو يمشي حول الفصل، ويشحذ قلمه، ويتجاذب أطراف الحديث مع الطلاب الآخرين. وبحلول الوقت الذي يكون فيه الطلاب يتحققون من العمل يبدأ رامي للتو بالعمل. كان رامي يتكلم كثيراً بدون انتظار دوره، ويكرر بصوت عال للمعلم ما قاله زميل آخر فقط، يستدير في مقعده، ويعطل عموماً الطلاب الآخرين الذين يحاولون إنجاز شيئاً ما.

الحاضر: حالة رامي[8]

«لن أذهبَ إلى صفّ ذلك المعلّم! لستُ مجبراً على فعل ما تقولونه لي!»

«لا يُفترض بي أن أكون في هذا الصف حتّى؛ تقول أمي إنّه يُفترَض بي أن أكون في مدرسة تعليم خاصّ. قالوا إنّي أتعلّم وأنا معوّق وأعاني اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، أو مهما يكن».

ركض في الرواق متصادماً مع الأطفال الآخرين والمعلّمين، ثم دخل الصف في الصباح معدّداً الأمور التي لن يقوم بها، راح يصرخ ويركض في الصف متى شعر بالرغبة في ذلك. وصف زملاءه في الصف بأنّهم أعضاء في «نادي المغفّلين» وأقسم أنّه رأى تلاميذ الصف السادس يرتكبون أفعالاً لم أسمع بها قط قبل أن أصبحتُ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي...

هذا هو «رامي»، تلميذ في صفّي. أشعر بالغضب حيال تصرّفه. يحثّني على كرهه، لكنّ الأهمّ من ذلك أني محبطة بسببه وبسبب افتقاري إلى المهارات وبسبب النظام... غادرتُ المدرسة في ذلك اليوم ودموعي تنهمر، وأنا أشعر بالغثيان بسبب ذلك الولد.

ماذا قد نفعل؟

صحيحٌ أنّ حالة رامي مبالغ فيها، لكنّها ليست غير مألوفة. فلقد عشنا جميعنا تقريباً تجربة التلاميذ الذين يتحدَّون سلطتنا أو يثيرون الفوضى في صفوفنا أو يزعجون تلاميذنا بطرق عدّة. ممّا لا شك فيه أنّ رامي بحاجة ماسّة إلى التأديب، ولكن ما هي البدائل المُتاحة؟

---

[8] تمّ اقتباس دراسة هذه الحالة من مذكّرات إلن بورغ Ellen Berg، وهي أستاذة لغة في تُرنر ميدل سكول في سان لويس، ميسوري في الولايات المتحدة Turner Middle School, St. Louis, Missouri, USA.
http://www.middleweb.com/msdiaries01/MSDiaryEllenB6.html [accessed online on 10/6/2005]



نشاط تأمّلي: كيف تمّ تأديبنا؟

فلنتذكّر أيّام المرحلة الابتدائية التي عشناها في المدرسة. إذا أسأنا التصرّف نحن أو أحد زملائنا مثلما فعل رامي، ما الطرق التأديبية التي قد يستعملها أو كان يستعملها معلّمونا؟ فلندوّن هذه الطرق في الجدول أدناه. ثمّ فلنكتب الشعور الذي يراودنا حيال هذه الطرق، وما إذا كانت فعّالة على المدى الطويل. كيف نظنّ أنّ التلميذ قد شعر؟ وهل رأينا أو اختبرنا تغيّراً دائماً في التصرّف؟

ثمّ فلنسألْ أنفسنا، «إذا كان عندنا تلميذ مثل رامي، ما عسانا نفعل ولماذا؟ وهل نعتقد أنّ ما سنفعله سيكون فعّالاً لوقف سوء التصرّف في المستقبل؟ فلندوّن أفكارنا أيضاً. وهل طرقنا مشابهة للطرق التي اعتمدها معلّمونا؟».

	طريقة التأديب	لماذا تمّ اعتماد هذه الطريقة؟	هل كانت الطريقة فعّالة دائماً، لا سيّما على المدى الطويل؟ كيف شعر التلميذ؟
ما فعله معلمك			
ما قد تفعله أنت			

في الكثير من البلدان والصفوف، قد تتمّ معاقبة رامي جسدياً على سوء تصرّفه، على الأرجح بالعصا أو بوسيلة أخرى. ما هي الطرق التي قد يلجأ إليها معلّمونا؟ وما هي الطرق التي قد نلجأ إليها نحن؟

عند ملء الجدول أعلاه، لن يكون أمراً مفاجئاً إن أجاب كثيرون منّا: «معاقبة التلميذ على إساءة التصرّف» أو «وقف سوء التصرّف» ضمن عمود «لماذا تمّ اعتماد هذه الطريقة؟». وقد يجيب كثيرون منّا بعد التفكير جيّداً بـ«كلا» ضمن عمود «هل كانت الطريقة فعّالة دائماً، لا سيّما على المدى الطويل؟». فالتلميذ عينه سيسيء التصرّف عاجلاً أم آجلاً وبالطريقة عينها غالباً. لماذا؟ تكمن الإجابة في الفرق بين العقاب والتأديب.

معنى العقاب

العقاب عمل (قصاص) يُفرَض على شخص ما لخرقه القاعدة أو لإظهاره سلوكاً غير لائق. ويهدف العقاب إلى التحكّم بالتصرّف من خلال وسائل سلبية. ويتمّ استعمال نوعَين من العقاب مع الأطفال عادةً:

1. العقاب الذي يتضمّن توبيخاً لفظياً سلبياً واستنكاراً؛ ويُعرف هذا النوع من العقاب أيضاً بالتأديب السلبي.
2. العقاب الذي يتضمّن ألماً جسدياً أو عاطفياً شديداً، كما يحصل في العقاب الجسدي.

لسوء الحظّ، يركّز النوعان كلاهما على سوء التصرّف ولا يساعدان الطفل لا من قريب ولا من بعيد على تحسين تصرّفه في المستقبل. إضافةً إلى ذلك، يتعلّم الطفل أنّ الإنسان الراشد أعلى منه وأنّ استعمال القوّة، لفظيةً كانت أم جسدية أم عاطفية، مسموحٌ به، لا سيّما على الأشخاص الصغار والضعفاء. وقد يؤدّي هذا الدرس إلى حوادث تنمّر وعنف في المدرسة حيث يسيطر التلاميذ الكبار على الأصغر منهم ويجبرونهم على إعطائهم المال أو الطعام أو الفروض أو أشياء قيّمة أخرى.

إضافةً إلى ذلك، بدلاً من تعزيز تحكّم التلميذ الداخلي بذاته، يجعله هذا العقاب غاضباً وممتعضاً وخائفاً. وهو يسبّب العار والشعور بالذنب والقلق والعدائيّة المتزايدة والتبعيّة وعدم الاكتراث للآخرين، ويؤدّي بالتالي إلى مشاكل أكبر للمعلّمين ومقدّمي الرعاية والتلاميذ الآخرين[9].

التأديب اللفظي والتعامل مع الغضب

يُعتبر التأديب السلبي شكلاً من أشكال العقاب الهادف إلى السيطرة على تصرّف الطفل، لكنّه كثيراً ما يتضمّن أوامر أو تعابير لفظية قصيرة، ولا يؤدّي غالباً إلى جزاء قاسٍ بكلّ ما للكلمة من معنى، مثل الضرب والإهانة المؤلمة. وقد يلجأ المعلّمون الذين لا يستخدمون العقاب الجسدي إلى مقاربات التأديب السلبي بدلاً منه. ولكنّ هذه المقاربات لا تختلف عن العقاب الجسدي لأنّها قد تجعل الطفل غاضباً وعدائياً أو تُفقِده ثقته بنفسه. في هذا الإطار، تشمل الاستراتيجيات السلبية ما يأتي:

الأوامر – «إجلس واهدأ!» «أكتب 100 مرّة: لن أضيّع وقتي بأعمال غير مفيدة».
التعابير الناهية – «لا تفعل هذا!»
التعابير الانفعالية والغاضبة – «أنت في مأزق كبير جداً!»

[9] التوجيه والتأديب الإيجابيان
http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/smp9/parent_ education/guidance_discipline.htm [accessed online on 10/10/2005]

التعابير الانتقادية - «أهذا أفضل ما يمكنك فعله!»
التعابير المهدّدة – «إن لم تتوقّف عن الكلام، فسأرسلك إلى مكتب المدير».
التعابير المستخِفّة – « متى ستتعلّم أن تكتب جيّداً؟»

غالباً ما نستعمل هذه الاستراتيجيات السلبية والعقاب الجسدي عندما نكون غاضبين أو محبطين. ومع ذلك، تتوافر مجموعة طرق إيجابية للتعامل مع الغضب والإحباط. في هذا السياق، يقول بعض المعلّمين لتلاميذهم: «أحتاج إلى دقيقة حتى أهدأ، فأنا غاضبٌ جداً الآن». ويهدأ معلّمون آخرون عندما يعدّون إلى 10 أو يغادرون الصف بضع دقائق. ويصف بعض المعلّمين مشاعرهم لتلاميذهم لمساعدتهم على فهم ما يزعجهم. فيتعلّم الأطفال بالتالي ما ليس عليهم فعله والسبب وراء ذلك. وتجدر الإشارة إلى أنّهم قد يفعلون ذلك مجدّداً لكنّهم مسؤولون عن أفعالهم وسيتعيّن عليهم التعامل مع التبعات. فما الطريقة التي تناسبكَ أنت؟



نشاط عملي: «لا» – إلى أيّ مدى أنا سلبي؟

يوجّه معظمنا إلى التلاميذ بطريقة عفوية أوامر الـ «لا» التي تُعتَبر شكلاً من أشكال التأديب السلبي: «لا تتكلّم في الصف. لا تركض في أرجاء الغرفة». وقد لا نعرف نحن عدد المرّات التي نوجّه فيها هذه الأوامر السلبية، فهي تصدر منّا بشكل عفوي؛ غير أنّ تلاميذنا يعرفون. ولكن، إن أردتَ أن تكتشف عدد المرّات التي تُصدر فيها أوامر الـ «لا»، فليس عليك سوى اختيار تلميذ في صفّك (أو طلب المساعدة من المعلّم المساعِد) وإعطائه علبةً تحتوي على أحجار صغيرة أو صَدَف وكيساً بلاستيكياً أو قماشياً. ثمّ تطلب من التلميذ أن يصغي إليك طوال الأسبوع. وليس عليه سوى أن يأخذ حجراً أو صدَفةً من العلبة وأن يضعها في الكيس عندما يسمعك تعطي أمراً مانعاً. وفي نهاية الأسبوع، تقوم بِعدّ الأحجار أو الصدف الموجودة في الكيس. هل تفاجأتَ؟

بدل إصدار أوامر الـ «لا» باستمرار (مع أنّها ضرورية في بعض الأحيان)، يمكننا أن نتعلّم إعادة صياغة جملنا بطريقة إيجابية، معبّرين بوضوح عن التصرّف المطلوب. بعبارةٍ أخرى، بدل أن نقول: «لا تركض في الصف» على سبيل المثل، نحاول القول: «إمشِ في الصف». فهذا يعبّر بوضوح عن الطريقة التي نريد أن يتصرّف بها تلاميذنا. وفي بعض الأحيان، قد تحتاج إلى شرح أسباب القاعدة، لا سيّما عند إعلانها للمرّة الأولى. وقد يبدو شرح قاعدةٍ ما كالتالي: «إمشِ في الصف. فإذا ركضتَ، قد تتعثّر بكرسي وتؤذي نفسك؛ ثمّ قد تضطرّ إلى الذهاب إلى الطبيب».

العقاب الجسدي

في التعامل مع الأطفال من أمثال رامي، قد يلجأ الكثير من المعلّمين إلى أحد أشكال العقاب القاسي. وتجدر الإشارة إلى أنّ العقاب القاسي يكون على نوعَين: العقاب الجسدي والعقاب العاطفي، وقد يحصل هذان النوعان معاً أو بشكل منفصل. لكنّ كلَيهما من أشكال العنف ضدّ الطفل، التي تنتهك حقوقه كإنسان، حقّه بالاحترام، والكرامة، والحماية المتساوية أمام القانون، والحماية من أشكال العنف على اختلافها.

يتمّ العقاب الجسدي أو الجسماني أو التهديد به، عندما يعتزم المعلّمُ أو أحد الوالدَين أو مقدّم الرعاية تسبيب ألم جسدي أو إرهاق للطفل، ويحصل ذلك عادةً بغية وقف سوء تصرّفه، ولمعاقبته عليه، ولمنع تكراره[10]. وقد باتت مبادئ التربية حول العالم تعتبر أكثر فأكثر أنّ العقاب الجسدي غير قانوني ولا يؤدّي إلى «تعلّم» أفضل. أمّا ما يشكّل العقاب الجسدي فيختلف بين الحضارات وضمنها، ويتضمّن على سبيل المثال:

- ضرب الطفل باليد أو بوسيلة ما (مثل العصا أو الحزام أو السوط أو الحذاء أو الكتاب أو المسطرة، إلخ)؛
- ركل الطفل أو هزه أو رميه؛
- القرص أو شدّ الشعر؛
- إجبار الطفل على البقاء في وضعيّات غير مريحة؛
- إجبار الطفل على القيام بالتمرين الجسدي المُفرِط أو على العمل بالسخرة؛
- إحراق الطفل أو تسبيب النُدب له بأيّ طريقة أخرى؛
- إجبار الطفل على أكل المواد الكريهة (مثل الصابون).

ويهدف العقاب الجسدي إلى تسبيب الألم الجسماني في حين يهدف العقاب العاطفي إلى إهانة الطفل وتسبيب الألم النفسي. ويشبه العقابُ العاطفي العقابَ اللفظي السلبي لكنّه أقسى منه بكثير، فهو قد يتضمّن السخرية العلنية، والتهكّم، والتهديدات، والشتم، والصراخ، وإصدار الأوامر، أو أفعالاً مهينةً أخرى مثل رفض منح الطفل الثياب أو الطعام، أو إجباره على البقاء في وضعيّاتٍ تهين كرامته حتى يراه الآخرون ويعلّقوا عليه.

---

[10] Durrant, Joan E. “Corporal Punishment: Prevalence, Predictors and Implications for Child Development,” in: Hart, Stuart N (ed.), Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO Publishing, 2005

ويُمكن رؤية آثار العقاب الجسدي، أما العقاب العاطفي فيصعب أكثر تحديده. مع ذلك، فإنّ معاقبة الطفل عبر إرساله إلى الخارج للوقوف تحت أشعّة الشمس لساعات، بهدف إضعاف تقديره لذاته من خلال السخرية العلنية، أو رفض منح الطفل الثياب أو الطعام، لا تقلّ ضرراً عن العقاب الجسدي بأشكاله المختلفة. إضافةً إلى ذلك، ما من حدود واضحة بين العقاب الجسدي والعقاب العاطفي. وفي الكثير من الأحيان، يرى الأطفالُ العقابَ الجسدي على أنّه مهينٌ أو مذلٌّ أيضاً[11]. لذلك، نستعمل مصطلح «العقاب الجسدي» لنشمل العقاب الجسدي والعقاب العاطفي.



نشاط عملي: هل هذا عقاب جسدي؟

سنقرأ دراسة الحالة الحقيقية التالية، ونفكّر: هل هذه الحالة مثل عن العقاب الجسدي؟ هل إنّ القصاص يعلّم الطفل درساً. يمكننا أن نناقش الأمر مع زملائنا.

درس زينة

تذهب زينة إلى المدرسة كلّ يوم وتستمتع بالجزء الأكبر منه، ما عدا الجزء المرتبط بدروس الإملاء. وما من شيء يرعبها أكثر من الأيّام المُحدّدة لاختبار الإملاء. فمقابل كلّ كلمة تخطئ في كتابتها، هي أو أحد رفاقها في الصف، يجبرهم المعلّم على صعود التلّة الواقعة خلف المدرسة وإحضار خمسة أحجار قرميد. تُستعمل هذه الحجارة لبناء جدارٍ حول المدرسة. غير أنّ زينة لا تفهم كيف أنّ إحضار الحجارة سيساعدها في الإملاء، ولكن، ما من خيارٍ أمامها سوى القيام بهذا العمل الشاق. وفي بعض الأحيان، عندما تنتهي، تتّسخ ملابسها كثيراً فتتلقى توبيخاً في البيت أيضاً.

ما مدى شيوع العقاب الجسدي ولماذا؟

فلنتذكّر أيّام الدراسة التي أمضيناها في المدرسة. هل تمّت معاقبتنا أو معاقبة أحد رفاقنا جسدياً أو عاطفياً؟ على الأرجح أنّنا سنقول «نعم»، لأنّ العقاب الجسدي ممارسةٌ شائعةٌ حول العالم. فلم يتمّ منع العقاب الجسدي إلا في 15 بلداً من أصل ما يزيد عن 190 بلداً. أما في البلدان المتبقّية فيحتفظ الوالدان ومقدّمو الرعاية الآخرون، بمن فيهم المعلّمون، بـ«حق» ضرب الأطفال وإهانتهم[12].

---

[11] Ending Corporal Punishment of Children in Zambia. Save the Children Sweden, Regional Office for Southern Africa, Arcadia, 2005.

[12] Newell, Peter. "The Human Rights Imperative for Ending All Corporal Punishment of Children," in: Hart, Stuart N (ed.), Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO Publishing, 2005.

نحن في غالبيتنا نُدين العنف بالإجمال – لا سيّما العنف ضدّ الراشدين – ولكن، قلائلُ في العالم هم الأشخاص الذين أبدوا اهتماماً جدّياً بمسألة العنف ضدّ الأطفال. لماذا؟ إنّ التقاليد القديمة والمعتقدات الثقافية تؤيّد اللجوء إلى العقاب الجسدي في الكثير من المجتمعات. وخير دليلٍ على ذلك المثل الشعبي القائل: «وفّر العصا يَفسد الولد». وثمّة معتقدات أخرى تعتبر أنّ العقاب الجسدي: (1) فعّال؛ و(2) يمنع الطفل من الوقوع في المتاعب؛ و(3) يعلّمه التمييز بين الخطأ والصواب؛ و(4) يُرسّخ الاحترام؛ و(5) يختلف عن إساءة المعاملة الجسدية. غير أنّ الأبحاث قد بيّنت أنّ العقاب الجسدي لا يقوم بأيٍّ من هذه الأمور وأنّه في الواقع شكل من أشكال إساءة معاملة الأطفال العنيفة[13].

في ما يأتي أساطير ووقائع أخرى حول العقاب الجسدي[14]. فهل سمعْنا يوماً أحد الأشخاص يستعمل إحدى هذه الأساطير أو أكثر لتبرير لجوئه إلى العقاب الجسدي؟ وهل قمْنا بهذا الأمر يوماً أو على الأقل فكّرنا فيه؟ فلنكن صادقين.

الأسطورة رقم 1: «حدث هذا معي ولم يسبّب لي أيّ أذى»

حقيقة: على الرغم من أنّهم قد شعروا بالخوف والغضب والارتياب من تلقّي الضرب من والدَيهم أو معلّميهم، يستعين بعض الأشخاص بهذه الحجّة في أغلب الأحيان للحدّ من الشعور بالذنب لممارسة العقاب الجسدي على أطفالهم اليوم. ففي عقولهم، هم يدافعون عن أفعالهم العنيفة ضدّ أطفالهم. غير أنّ أفعالهم تُظهر أنّ العقاب الجسدي قد سبّب لهم الأذيّة بالفعل: فقد جعل دورة العنف الذي يمارسونه اليوم على أطفالهم تدوم، وبالطريقة نفسها، من المرجّح أن يمارس هؤلاء الأطفالُ العنفَ على الأجيال القادمة[15]. إضافةً إلى ذلك، فإنّ أموراً كثيرة كانت تقوم بها الأجيال السابقة لم تعد ممارساتٍ شائعةً اليوم. فعلى سبيل المثال، إن كان بعض الناس لم يتلقّوا التلقيح عندما كانوا أطفالاً فهذا لا يعني أنهم يفضّلون هذا الأمر اليوم لأطفالهم.

[13] Durrant, Joan E. "Corporal Punishment: Prevalence, Predictors and Implications for Child Development," in: Hart, Stuart N (ed.), Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO Publishing, 2005

[14] اقتباس من: From Physical Punishment to Positive Discipline: Alternatives to Physical/Corporal Punishment in Kenya وثيقة دعم (المسودّة الثانية) من قبَل الشبكة الافريقية لوقاية الطفل وحمايته من إساءة المعاملة والإهمال ANPPCAN، فصل كينيا، يناير/كانون الثانيً 2005. http://kenya.ms.dk/articles/advocacy%20d ocument%20 ANPPCAN.htm?udskriv+on%5D [accessed online on 9/29/2005

[15] Durrant, Joan E. "Corporal Punishment: Prevalence, Predictors and Implications for Child Development," in: Hart, Stuart N (ed.), Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO Publishing, 2005.

الأسطورة رقم 2: «لا شيء آخر ينفع!» أو «هم يستحقّون العقاب!»

حقيقة: يتطلّب التأديب الإيجابي بناء علاقة تتميّز بالاحترام المتبادل والثقة بين التلميذ والمعلّم، أما إلحاق الألم بالطفل فهو مهرب بائس. إنّه اعترافٌ بأنّنا فشلنا في القيام بما يلزم لمساعدة الطفل على التعلّم وعلى استيعاب مفهوم السلوك الحسن. وإن كنا نلجأ باستمرار إلى العقاب الجسدي، فستستغرق الوسائل الجديدة وقتاً وتتطلّب جهداً حتى تعطي نتيجة. فإن كنا نوبّخ أو نصرخ أو نهدّد أو نقوم بمعاقبة تلاميذنا جسدياً لوقتٍ طويلٍ، يصير من الصعب أن نبني علاقة فعّالة معهم تقوم على الثقة بين ليلةٍ وضحاها. وقد يولّد هذا الأمر بدوره الشعور بأنّ لا شيء آخَر ينفع، أو بأنّ التلاميذ «يستحقّون» الضرب؛ غير أنّ المشكلة تكمن في المقاربة التأديبية وليس في سوء تصرّف الأطفال. والتبرير القائل إنّ الطفل يستحقّ العنف يهدف فعلاً إلى وضع حدّ لشعور الفاعل بالذنب: فلنلقِ اللوم على الضحيّة. إلى جانب ذلك، هل يقوم أيٌّ منا عادةً بضرب المسؤول عنه في العمل، أو الموظّف لديه، أو زوجته، أو أعزّ صديق له عندما «لا ينفع أيّ شيء آخر؟» فلنأمل العكس.

الأسطورة رقم 3: «العقاب الجسدي يعطي أفضل نتيجة. الطرق الأخرى لا تنفع»

حقيقة: إنّ إقناع تلاميذنا بالتصرّف الحسن من خلال إخافتهم من العقاب هو أمر يختلف عن التأديب. فالعقاب الجسدي لا ينفع إلا إذا نظرنا إليه بطريقة سطحية وعلى المدى القريب. وهو يعلّم الأطفال على القيام بما نطلبه منهم عندما نكون موجودين فحسب. في الواقع، يعلّمهم العقاب الجسدي أن يكونوا جبناء وأن يكذبوا بشأن سوء التصرّف ليتفادوا الضرب أو العقاب بأيّ طريقة مذلّة أخرى. وبمجرّد توليد شعور انعدام الثقة والأمان لدى الطفل، تتهدّم العلاقة بين المعلّم والطفل. ويصبح الأطفال غاضبين من السبب الذي قد يدفع الشخص الذي يُفتَرض به تعليمهم والاهتمام لأمرهم، إلى تهديدهم وضربهم وإهانتهم عوضاً عن ذلك. فصحيحٌ أنّ فعل عقاب جسدي واحداً قد يبدو فعّالاً، غير أنّه يخيف الطفل مؤقتاً فحسب حتى يخضع.

الأسطورة رقم 4: «العقاب الجسدي يعلّم الطاعة»

حقيقة: في الماضي، جرَت العادة على تعليم الأطفال ألا يشكّكوا في السلطة أبداً، غير أنّ الأيام قد تغيّرت. فصار الكثير من المعلّمين يعتمدون تقنيّات تعليمية محورها الطفل كطريقة رئيسية في التعليم، لأنّها تشجّع الأطفال على الاستكشاف والتفكير بمفردهم، وطرح الأسئلة وتعلُّم متعة إيجاد الأجوبة. غير أنّ العقاب الجسدي يجعل الطفل يتوقّف عن طرح الأسئلة، والتفكير بشكلٍ نقدي، وتحقيق أهداف شخصية. ولكنّ هذا لا ينفي أنّ الميزات المذكورة هي ميزات يحتاجها الراشدون والأطفال على حدٍّ سواء للتفوّق في مجتمع ديناميكي وتنافسي وابتكاري. وتجدر الإشارة إلى أنّ فرض الطاعة العمياء بالقوّة من خلال العقاب الجسدي يكبت المبادرة والإبداع لدى الأطفال (والراشدين).

الأسطورة رقم 5: «لا أقوم بذلك إلا كملاذ أخير. لم يكن أمامي خيارٌ آخر»

حقيقة: يحاول هذا العذر أن يقنعنا ويعلّم تلاميذنا أنّ اللجوء إلى العنف مبرَّر عندما يكون الملاذ الأخير. ولكنّ هذه الحجّة غير مقبولة؛ فعلى سبيل المثال، هل إنّ قيام الزوج بضرب زوجته مبرَّرٌ كملاذه الأخير؟ يجب ألا يكون مقبولاً أيضاً عندما يتعلّق الأمر بتلاميذنا. إلى جانب ذلك، من الشائع جداً بين الأهل والمعلّمين استعمال العقاب الجسدي في المقام الأوّل – وليس عندما يكون الملاذ الأخير – لمعاقبة الطفل على إساءة تصرّف بسيط- جداً.

الأسطورة رقم 6: «إنّها الطريقة الوحيدة لأتحكّم بالتلاميذ في صفّي، فعددهم كبير!»

حقيقة: إنّ هذا العذر شائعٌ بين المعلّمين الذين يجدون أنفسهم أمام صفوف كبيرة، فيضمّ الصفُّ في بعض الأحيان حوالى 100 تلميذ. وهو ينشأ عادةً عندما لا يتمّ تحديد قواعد وإجراءات معيارية للصف؛ فالتلاميذ لا يعرفون ما هو مُتوقّع منهم وما هي تبعات إساءة التصرّف؛ كما أنّ المعلّم لم يخصّص وقتاً لبناء علاقةٍ إيجابية مع التلاميذ حتّى يرغبوا في التصرّف الحسن. وقد يعود ذلك إلى أسلوبه الحازم في إدارة الصف، وكأنّه يقول: «أنا المعلّم، وسنقوم بالأمور على طريقتي!» وفي محاولة الحفاظ على السيطرة، قد يلجأ المعلّم أيضاً إلى العقاب الجسدي، ليس لوضع حدٍّ لسوء تصرّف تلميذ واحد بل لإثارة الخوف في نفوس التلاميذ الآخرين، على أمل ألا يسيئوا التصرّف هم أيضاً (لكنّهم يفعلون). وكما ذكرنا في الأسطورة رقم 4، إنّ فرض الطاعة العمياء بالقوّة من خلال التهديدات بالعنف الجسدي لا يشجّع التلاميذ على التعلّم من المعلّم بل يعلّمهم أن يخشوه. وبالتالي، تكون النتيجة أنّهم لا يرغبون في التعلّم، وهذا ما يجعل وظيفتنا أصعب؛ ولا يتعلّمون جيّداً، وهذا ما ينعكس سلباً على أدائنا.

الأسطورة رقم 7: «العقاب الجسدي جزءٌ من ثقافتنا»

حقيقة: يتمّ الدفاع عن العقاب الجسدي في بعض الأحيان على أنّه جزءٌ من تَرعرُع المرء في مجتمعه. وتُعتَبر فكرة ترويج بدائل عن العقاب الجسدي خدعةً «غربيةً» لا تُراعي القيم الآسيوية. في هذا الإطار، تعتمد المجتمعات الآسيوية على تراتبية المكانة المرتبطة بالعمر، وعلى فكرة أنّ الصغار ملزمون باحترام مَن يكبرهم سنّاً وخدمته وإطاعته، بمن فيهم المعلِّمون. وعلى الرغم من انتشار العقاب الجسدي على نحوٍ واسعٍ في آسيا، إلا أنّه ما من ارتباطٍ ضروري بين أنظمة المعتقد التقليدية والعنف ضدّ الأطفال من خلال العقاب الجسدي. على العكس، ثمة قيمتان أساسيّتان في المجتمعات الآسيوية وهما الحفاظ على الانسجام الاجتماعي وتَعلُّم استعمال القدرات العقلية لتهذيب الجسد، خصوصاً من ناحية الحفاظ على ضبط النفس وسط الفوضى. وتجدر الإشارة إلى أنّ العنف من خلال العقاب الجسدي يخالف هاتين القيمتَين الآسيويتَين التقليديتَين. فهو يهدّم الانسجام الاجتماعي في الصف لجهة العلاقات بين المعلّم والتلميذ من جهة وبين التلميذ والتلاميذ الآخرين من جهةٍ أخرى، وهو يهدِّد أيضاً أيّ علاقة سيُنشئها الطفل في المستقبل. إضافةً إلى ذلك، يحطّم العنف ثقة التلميذ وتقديره لذاته،

ويُجيز فقدان ضبط النفس على أنّه وسيلةٌ مقبولةٌ للسيطرة على الآخرين. وعوضاً عن العقاب الجسدي، تُستعمل الطرق التقليدية كأشكال بديلة عن التأديب الذي لا يتضمّن العنف[16]. فعلى سبيل المثال، يلعب الراشدون المحترَمون دور القدوة للأطفال من خلال القيام بالتصرّف الحَسَن وغير العنيف، فيقلّدهم الأطفال في ذلك[17]. وأيضاً، يمكن أن تتغيّر أنظمة المُعتَقد الثقافية والفردية التي تُديم العقاب الجسدي في وقتٍ قصيرٍ نسبياً[18].

هل ينفع العقاب الجسدي؟ وما هي تبعاته؟

يستمرّ استعمال العقاب الجسدي على نحوٍ واسع لأنّ المعلّمين يعتقدون أنّه ينفع، أنّه فعّال. ولكن، هل هذا صحيح؟ في هذا السياق، أظهرت الأبحاث الممتدّة على عقدَين أنّ النتيجة الإيجابية الوحيدة للعقاب الجسدي هي الامتثال الفوري، غير أنّ تبعاته السلبية تفوق هذه النتيجة بكثير[19]. فنادراً ما يؤدّي العقاب الجسدي إلى الغاية المنشودة التي تتمثّل في تغيّرٍ دائم في تصرّف التلميذ. في المقابل، قد تكون تبعاته فاجعةً وسلبيةً جداً على التلميذ وعلينا في الوقت عينه.

- عندما نلجأ إلى العقاب الجسدي، لا يمكن أن نتوقّع تبعاته. فهي تتضمّن الحزن، وفقدان الثقة بالنفس، والغضب، والغيظ، والتصرّف العدائي، والرغبة في الانتقام، والكوابيس والتبوُّل اللاإرادي، وعدم احترام السلطة، وحالات متقدّمة من الاكتئاب، والقلق، وتعاطي المخدّرات، والتحرّش الجنسي-، وإساءة معاملة الأطفال، وإساءة معاملة الزوج أو الزوجة، وجنوح الطفل، وبالطبع المزيد من العقاب الجسدي[20].

- على المدى الطويل، تبيّن أنّ الأطفال الذين تعرّضوا للعقاب الجسدي قد طوّروا سلوكاً معادياً للمجتمع ويبدو أنّهم يلجأون بسرعةٍ إلى العنف، وهذا ما يؤدّي بالتالي إلى استمرارية الإساءة الجسدية من جيلٍ إلى آخر[21]. وهكذا، باستعمالنا العنف، نكون قد علّمنا العنف.

---

[16] اتحاد غوث الأطفال Save the Children. "How To Research the Physical and Emotional Punishment of Children." Bangkok: Southeast, East Asia and Pacific Region, 2004.

[17] معلومات قدّمتها إليزابيث باتراشيو دو كاسترو Elizabeth Protacio-de Castro، رئيسة برنامج الصدمات النفسية وحقوق الإنسان، مركز دراسات التنمية التكاملية، جامعة الفلبّين، تم التوثيق في: باور، كلارك ف. و هارت، ستوارت ن (ناشرون)، Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO Publishing, 2005.

[18] Durrant, Joan E. "Corporal Punishment: Prevalence, Predictors and Implications for Child Development." in: Hart, Stuart N (ed.), Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO Publishing, 2005.

[19] المرجع نفسه

[20] المرجع نفسه

[21] From Physical Punishment to Positive Discipline: Alternatives to Physical/Corporal Punishment in

- بما أنّنا معلِّمون، نُعتَبر مسؤولين عن نموّ تلاميذنا وتطوّرهم. وقد يسبّب العقاب الجسدي ضرراً جسيماً على تطوُّر الطفل وقد يؤدّي إلى مشاكل تكيُّف على الصعيد التعليمي والاجتماعي والشخصي والنفسي على حدٍّ سواء. في هذا الإطار، بيّنت الدراسات أنّ بعض ضحايا العقاب الجسدي قد اضطرّوا إلى ترك المدرسة بسبب خوفهم من الضرب أو الإهانة. وما إن أصبحوا خارج المدرسة حتى لجأوا على الأرجح إلى تعاطي المخدّرات أو بيعها أو القيام بنشاطات أخرى غير مقبولة اجتماعياً.[22]، [23].

- حتّى عندما ننجح في وقف التصرّف غير الملائم في اللحظة نفسها، لا يعزّز استعمالُنا العنف التصرّفَ الملائمَ لدى الطفل. لماذا؟ لأنّ الطفل لا يعلم ولا يتعلّم ما عليه فعله؛ وما التصرّف الذي يُفتَرض به اعتماده، غير التوقّف عمّا يقوم به. فكأنّ شخصاً يقول لنا ألا نلجأ إلى العقاب الجسدي لكنّه لا يعلّمنا طرق التأديب البديلة التي يمكننا استعمالها.

- في بعض الأحيان، قد لا يعطي العقاب الجسدي النتيجة المرجوّة؛ بعبارةٍ أخرى، قد يعزّز إساءة التصرّف من دون قصد، أي عندما يلفت انتباه المعلّمين والأتراب، وهذا ما يسعى إليه بعض الأطفال الذين يسيئون التصرُّف، تماماً كما هي حالة رامي.

- يولّد العقاب الجسدي غالباً الاستياء والعدائية، وهو يجعل تعزيز الثقة وإنشاء علاقاتٍ جيّدة بين التلميذ والمعلّم، وبين التلميذ والتلاميذ الآخرين، أمراً صعباً في المستقبل. بالتالي، يصير عملنا صعباً وغير مثمر ومحبطاً بشكل كبير. فينشأ شعورنا بالخوف من الذهاب إلى الصف والتعليم. وقد يشعر التلاميذ باستيائنا فيندمون على المجيء إلى الصف أيضاً.

- قد يتعرّض الأطفال الذين يقعون ضحايا العقاب الجسدي لإصاباتٍ تستلزم عنايةً طبّيةً، أو تترك ضرراً دائماً، أو تسبّب الموت. والتهديد حتّى باستعمال العقاب الجسدي قد يخلّف أضراراً. فعلى سبيل المثال، كان معلّمٌ يهدّد باستعمال العصا فرفعها، وتسبّب من دون قصد بفقء عين التلميذ. (لسوء الحظّ، هذه الحادثة حصلت فعلاً).

Kenya وثيقة مناصرة (المسودّة الثانية) من قِبَل الشبكة الافريقية لوقاية الطفل وحمايته من إساءة المعاملة والإهمال ANPPCAN، فصل كينيا، يناير/كانون الثاني 2005.
http://kenya.ms.dk/articles/advocacy%20d ocument%20ANPPCAN.htm?udskriv+on%5D [accessed on-line on 9/29/2005]

[22] المرجع نفسه

[23] Cotton, Katherine. Schoolwide and Classroom Discipline. School Improvement Research Series. Iclose-Up #9. http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu9.html [accessed online on 10/6/2005]

لنتذكر: هناك نتائج متعددة طويلة وقصيرة الأجل مقترنة مع العقاب البدني للأطفال. خلال مرحلة الطفولة يظهر زيادة العدوان، والجنوح والسلوك المعادي للمجتمع1، تدني القيمة الذاتية للطفل 2، وتدني نوعية العلاقة بين الطفل والمجتمع 3. أما خلال مرحلة البلوغ يلاحظ زيادة خطر الاكتئاب الشديد وتعاطي المخدرات واضطرابات القلق، 3 الاعتداء الجسدي واللفظي وضبط السلوك نحو الزوجين، و4 العدوان، والسلوك الإجرامي والمعادي للمجتمع 2.

معنى التأديب

التأديب كلمةٌ تُستعمل بشكلٍ خاطئٍ في أغلب الأحيان، لا سيّما عندما تُساوى بالعقاب. فبالنسبة إلى الكثير من المعلِّمين، التأديب يعني العقاب. «هذا الطفل يحتاج إلى التأديب» تعني «هذا الطفل يحتاج إلى الصفع أو إلى الضرب بالعصا». وهذا **خطأ**!

التأديب هو ممارسة تعليم أو تدريب شخصٍ على إطاعة قواعد التصرّف أو قانون التصرّف على المديَيْن القريب والبعيد.[24،25]

يهدف العقاب إلى **السيطرة** على تصرّف الطفل، أما التأديب فيهدف إلى **تطوير** تصرّف الطفل، لا سيّما في ما يتعلّق بالسلوك. وهو يهدف إلى تعليم الطفل على التحكّم بالذات والثقة بالنفس عبر التركيز على ما نريد أن يتعلّمه الطفل وعلى ما يقدر على تعلُّمه. إنّها قاعدة توجيه الأطفال على كيفية الانسجام مع أنفسهم والتعايش مع الآخرين. والهدف النهائي للتأديب يكمن في جعل الأطفال يفهمون تصرّفهم، ويأخذون المبادرة، ويكونون مسؤولين عن خياراتهم، ويحترمون أنفسهم والآخرين. بعبارةٍ أخرى، هم يستوعبون عمليةً إيجابيةً للتفكير والتصرّف يمكن أن تدوم لمدى الحياة. فعلى سبيل المثال، عندما نفكّر في «شخصٍ مؤدَّب»، فيمَ نُفكّر؟ في لاعب جمنازٍ أولمبي، في شخص تخلّى عن عادةٍ سيّئة مثل التدخين، في شخص يحافظ على هدوئه وسط الفوضى. كلّ ذلك يتطلّب ضبط النفس، وهو يشكّل الهدف من التأديب.

فالتأديب يكيّف تصرُّف الطفل ويساعده على تعلّم ضبط النفس عندما يشجّعه، وليس عندما تكون تبعاته مؤلمة وبلا هدف. في هذا الإطار، إن كنّا آباءً أو أمّهات أو كان لدى أصدقائنا أطفال، فلنتذكّر أوّل

[24] Kersey, Katharine C. Don’t Jime It Out On Your Kids: A Parent’s and Teacher’s Guide to Positive Discipline. http://www.cei.net/~rcox/dontake.html [accessed online on 10/10/2005]

[25] Welker, J. Eileene. Make Lemons into Lemonade: Use Positives for Disciplining Children. http://ohioline.osu.edu/hyg-fact/5000/5153.html [accessed online on 10/10/2005]

سنة أو سنتين من حياة الطفل. كيف تعلّم التصفيق أو المشي أو الكلام؟ لا بدّ من أنّنا لجأنا إلى تقنيات تعليمية مثل الشرح عن طريق إعطاء الأمثلة (تُعرَف هذه التقنية أيضاً بـ «النمذجة»)، إضافةً إلى المدح وإعطاء فرصٍ للتطبيق؛ وليس الصراخ أو الصفع أو التحقير أو التهديد. ويُعتَبر هذا التشجيع نوعاً من المكافأة يحفّز الطفل على العمل والتعلّم والنجاح. وهو يعزّز احترام الذات لأنّ الطفل يتعلّم أنّه كان مسؤولاً بشكلٍ مباشرٍ عن استحقاق المديح أو أيّ مكافأة أخرى. فيمكن للطفل أن يختار استحقاقه أو عدم استحقاقه. وهذا يمنحه الشعور بأنّه يتحكّم بحياته، ما يشكّل المكوّن الأساسي للتقدير الصحّي للذات. كذلك، إذا لم نشجّع سوء التصرّف – إذا تجاهلنا التصرّفات الهادفة إلى لفت الانتباه مثل نوبات الغضب أو التأخّر عن الصف – فسيتعلّم الطفل ضبط نفسه مع الوقت لأنّه لم يحظَ بالانتباه الذي يسعى إليه من خلال إساءة التصرّف. كما سيتعلَّم أنّه لا يحظى بالانتباه إلا عندما يتصرّف بهدوء ويصل في الوقت المُحدَّد، أي عندما يلفت انتباهنا بسلوكه الحَسَن.

فلنرجع مجدّداً إلى رامي وكيفية تأديب معلّمته له وتعلّمها منه.

دراسة حالة: تغيُّر رامي[26]

بدأ الأسبوع التالي كالذي سبقه. فاستمرّ رامي بتصرّفه المشوِّش والجامح وكان يثير جنون الجميع. لكني فكّرت كثيراً في رامي خلال عطلة نهاية الأسبوع. ورُحْتُ أفكّر في المشاعر التي كانت تخالجني بسببه، فوجدت أنّ الغضب والانزعاج هما الإحساسان البارزان اللذان ظهرا. وبحسب كتاب «التأديب التعاوني» Cooperative Discipline، يعطينا شعورنا عندما يتصرّف التلميذ بطريقةٍ غير ملائمة، إشاراتٍ حول هدف التلميذ من سوء التصرّف. وما إن نفهم السبب الذي يدفع التلميذ إلى التصرّف الذي يقوم به حتّى يَسهل علينا إيجاد السبل الملائمة للتعامل معه.[27]

فالشعور بالغضب إشارةٌ إلى أنّ التلميذ يسعى إلى التحكّم بالصف، أما الانزعاج فهو إشارةٌ إلى أنّ التلميذ يسعى إلى لفت الانتباه. وعندما فكّرتُ في الأمر، فهمتُ أنّ معظم تصرّفات رامي المزعجة كانت تتمّ أمام الأتراب والراشدين بطريقة جامحة وصارخة قدر الإمكان بهدف لفْت الانتباه. وما إن يحظى بانتباهنا حتى يسعى إلى التحكّم بالصف من خلال رفض الامتثال إلى طلبنا، ألا وهو أن يتوقّف عن تصرّفه هذا، فيثير غضب معظمنا. ثمّ أدركتُ أني كنت أسمح إرادياً لرامي بالسيطرة عليّ وعلى

[26] تمّ اقتباس دراسة هذه الحالة من مذكرات إلن بورغ Ellen Berg، وهي أستاذة لغة في تُرنر ميدل سكول في سان لويس، ميسوري في الولايات المتحدة Turner Middle School, St. Louis, Missouri, USA.
http://www.middleweb.com/msdiaries01/MSDiaryEllenB6.html [accessed online on 10/6/2005]

[27] Albert, Linda and Desisto, Pete. Cooperative Discipline. American Guidance Service, 1996.

صفي. لذلك، لا يمكنني إلقاء اللوم عليه؛ ففي النهاية، أنا مسؤولةٌ عن أفعالي. وبدأت أعي أني كنت أستطيع السيطرة على أفعالي وأقوالي ولو لم أستطع السيطرة عليه. فأعددتُ خطّةً جديدة واتّخذتُ موقفاً مختلفاً.

اعتزمتُ أني يوم الأربعاء لن أعطي رامي الانتباه الذي يطلبه سوء تصرّفه مهما فعل. بعبارةٍ أخرى، سأتجاهله. وعندما وصل إلى الصف متأخراً عشر دقائق، تظاهرتُ كما لو أنّه لم يدخل. لكني أعطيتُ المعلّمة المساعِدة ورقةً وطلبتُ منها تدوين كلّ ما يفعله، من دون أن تتدخّل بسوء تصرّفه بأيّ طريقة. فعل رامي كلّ شيء ما عدا التعرّي في تلك الحصّة. ركض في ممرّات الصف بكلّ اتجاه، ولعب بشعر تلميذٍ آخر ووضع نظّارات المعلّمة المساعِدة وتقدّم ببطءٍ نحو الباب كأنّه يريد الخروج من الصف، حتّى أنّه قفز خلف المعلّمة المُساعِدة على كرسيها. لكنّنا لم نقلْ شيئاً. نظر إليّ باقي الصف كأنّني مجنونة. فشرحتُ لهم أنّ عملنا أهمّ من أن يقاطعه مَن لا يريدون التعلّم، لذلك سنتابع كالمعتاد. وكان من الممكن أن أقبّل كلَّ واحد من أولئك التلاميذ الذين تجاهلوا سلوكه الغريب تجاهلاً تامّاً حتّى عندما حاول إزعاجهم، مع أنّهم كانوا يقهقهون من وقتٍ إلى آخر.

فازداد تصرُّف رامي حدّةً. وطوال الحصّة، كان يطلب مني الإذن للذهاب إلى الحمّام، والذهاب إلى مكتب مُساعِدة المدير، والذهاب إلى مكتب رجل الأمن. ولكني استمرّيت بتجاهله.

بعدئذ، حصل أمرٌ مدهش. فعوضاً عن الخروج من الصف، جلس. وعند انتهاء الحصّة، بينما كنت آذن للتلاميذ بالخروج بحسب أسمائهم، توجّه نحوي وسألني: «هل بإمكاني الذهاب أيضاً، سيّدة جمال؟» فانتظر وانتظر بينما كنت أنادي اسم كلّ تلميذ آخر، طالباً الذهاب لكنّه لم يرحل إلى أن أعطيته الإذن. رحتُ أتساءل عمّا سيحصل في اليوم التالي. هل سيحصل أيّ تغيّر يا تُرى، أم أني سأُضطرّ إلى تحمّل جولة أخرى من تصرّف رامي المروّع؟

يوم الخميس، حضر رامي في الوقت المحدّد مع ورقة وقلم وكتاب. فجلس بهدوء ورفع يده لطرح الأسئلة. كما أنّه لم يفارق مكانه طوال الحصة ولم يتكلّم من دون طلب الإذن. وكان مُحرَجاً بعض الشيء، لكنّي أعلم جيّداً كم كان صعباً عليه البقاء هادئاً. لم يقم بأيٍّ من فروضه لكنّي أعتقد أنّ ضبط سلوكه فرضٌ بالنسبة إلى رامي.

ماذا تعلّمتُ؟ لا يكفي أن نعتمد على ما كنّا «نقوم به دائماً». فلو أنّي استمرّيت باعتماد الاستراتيجيات القديمة نفسها التي من المُفترض أنّها كانت نافعةً فيما مضى، أعلم أنّه ما كان ليحصل أيّ تغيُّر في تصرُّف رامي. أعلم أنّ بعض المعلّمين يعتقدون أنّه على التلاميذ التصرّف جيّداً لمجرّد أنّنا نطلب

منهم ذلك، غير أنّ كثيرين منهم لن يفعل ذلك في الحقيقة. إنّنا نحن الراشدين، ونحن المسؤولين عن تغيير ما نقوم به لتلبية احتياجات التلاميذ كلّهم، وليس الذين يبقون هادئين أو يحسنون التصرّف أو يستوعبون مفهوماً من الشرح الأوّل فحسب.

علّمني رامي أنّه لا يمكنني أن أجبر تلميذاً على القيام بأيّ شيء، لكنّي أستطيع أن أغيّر ظروف الصفّ لمحاولة التأثير على قراراته. وقد أخبرني أمين المكتبة مرّةً أنّ التعليم الحقيقي يبدأ عندما يواجه تلميذٌ ما المشاكل.

ولا يمكننا أيضاً التحكّم بكلّ شيءٍ، ومن المؤكّد أنّه لا يمكننا التحكّم بشخص آخر، لكنّنا نتمتّع ببعض القوّة في الصف. إنّها قوّة ما نقوم به، بصفتنا محترفين وبشراً، وما نختار فعله استجابةً للمواقف الصعبة.

ولا شكّ في أنّ فهم هذه النقطة قد أحدث الفرق كلّه بالنسبة إلى رامي.

يلخّص الجدول التالي بعض ميزات التأديب الإيجابية، مقابل طبيعة البيئة التي يوجّهها العقاب[28]. فما هي الميزات التي استعملتها معلّمة رامي في تأديبه؟ وأيٌّ منها مألوفٌ في صفنا؟

التأديب هو:	**العقاب هو:**
منح التلاميذ بدائل إيجابية	إخبار التلاميذ بما **ليس** عليهم فعله
التنويه بالجهود والتصرّف الحَسن أو مكافأتها	الردّ بقسوة على سوء التصرُّف
عندما يتّبع التلاميذ القواعد بعد مناقشتها والاتفاق عليها	عندما يتّبع التلاميذ القواعد بعد تعرّضهم للتهديد أو الرشوة
توجيه ثابت وصارم	مهيمن ومحرج وساخر
إيجابي ويحترم التلميذ	سلبي ولا يحترم التلميذ
غير عنيف جسدياً ولفظياً	عنيف وعدواني جسدياً ولفظياً

[28] From Physical Punishment to Positive Discipline: Alternatives to Physical/Corporal Punishment in Kenya
وثيقة مناصرة (المسودّة الثانية) من قبَل الشبكة الافريقية لوقاية الطفل وحمايته من إساءة المعاملة والإهمال، فصل كينيا، يناير/كانون الثاني 2005.
http://kenya.ms.dk/articles/advocacy%20document%20ANPPCAN.htm?udskriv+on%5D[accessed online on 9/29/2005]

تبعات منطقية مرتبطة بشكلٍ مباشر بسوء التصرّف	تبعات غير منطقية وغير مرتبطة بسوء التصرّف
عندما يتعيّن على التلاميذ تحسين تصرّفهم لأنّه يؤثّر سلباً على شخص آخر	عندما يُعاقَب التلاميذ لإيذائهم الآخرين بدلاً من إخبارهم كيفية تحسين تصرّفهم
فهم قدرات كلّ فرد واحتياجاته وظروفه ومراحل نموه	غير ملائم لمرحلة النمو في الحياة؛ ولا يأخذ بالاعتبار قدرات كلّ فرد واحتياجاته وظروفه
تعليم التلاميذ استيعاب ضبط النفس	تعليم التلاميذ التصرّف الحسن فقط عندما يكونون عرضةً لخطر الإمساك بهم وهم يسيئون التصرّف
الإصغاء والنَمْذجة	توبيخ التلاميذ باستمرار على مخالفات بسيطة، ما يجعلهم يفقدون التركيز معنا (تجاهلنا، عدم الإصغاء إلينا)
استعمال الأخطاء على أنّها فرص للتعليم	إجبار التلميذ على الامتثال لقواعد غير منطقية «لمجرّد أنّنا قلنا له ذلك»
موجّه نحو تصرّف التلميذ وليس نحو التلميذ – كان تصرّفك خاطئاً	انتقاد التلميذ نفسه بدلاً من انتقاد تصرّف التلميذ – أنت غبيٌّ جداً؛ كنتَ على خطأ

التأديب الإيجابي في الصف

يحتاج الأطفال إلى أن يتعلّموا كيفية فهم القواعد الاجتماعية واتّباعها. ولكن، ليس من الضروري، وقد يكون مضراً حتّى، ضرب التلميذ أو إساءة معاملته بطريقةٍ أخرى. وقد تبيّن أنّ الفتيات والفتيان يستجيبون بشكل أفضل للمقاربات الإيجابية، بما في ذلك التفاوض وأنظمة المكافأة، بدلاً من العقاب الذي يُمارَس عبر إساءة المعاملة، ألَفظية كانت أم جسدية أم عاطفية[29].

سنقرأ المشاهد الآتية التي حصلت في الصف ونرى إذا كان بإمكاننا تحديد الطرق الإيجابية والسلبية التي لجأ إليها المعلّم للتعامل مع سوء تصرّف التلميذ[30].

[29] اتّحاد غوث الأطفال. Save the Children. "How To Research the Physical and Emotional Punishment of Children." Bangkok: Southeast, East Asia and Pacific Region, 2004.

[30] هذا الجزء تعديلٌ للجزء الذي أُعدّ أساساً للأهل في: Doescher,S.and Burt, L.You, Your Child, and Positive Discipline تمديد الخدمة في جامعة ولاية أوريغون، مارس/آذار 2005 http//:eesc.orst.edu/agcomwebfile/edmat/ec1452-e.pdf [accessed online on 10/12/2005]

المشهد الأوّل

دخلَت ليلى إلى الصف الرابع مستعدّةً لتبدأ درس الرياضيّات. وبينما كانت تبدأ الشرح، واصل تلاميذها التحدّث في ما بينهم ولم يصغوا إليها. فقالت بصوتٍ مرتفع: «توقفوا جميعاً عن الكلام رجاءً. سنبدأ بدرسنا الآن». ثمّ هدأ الجميع ماعدا شادي. ظلّ شادي يتابع حديثه مع صديقه عن مباراة كرة القدم التي شاهدها في اليوم السابق على التلفاز. فصرخت ليلى: «شادي، لماذا لا يمكنك أن تسكت؟ قِف في الزاوية ووجهك صوب الحائط. إنّك في مأزق كبير جداً. انتظر حتى انتهاء الحصّة فحسب!». عندئذٍ، توقّف الناظر أمام الصف وسأل: «أتريدين أن أُريه من المسؤول هنا؟». فتوجّه شادي إلى الزاوية وهو يبكي، خائفاً على مصيره ومتمنّياً لو لم يكن موجوداً. وربّما لن يحضر في اليوم التالي إلى المدرسة.

المشهد الثاني

دخلَت ليلى إلى الصف الرابع مستعدّةً لتبدأ درس الرياضيّات. وبينما كانت تدخل قالت: «فليهدأ الجميع رجاءً. سنبدأ درس الرياضيّات ويحتاج الجميع إلى الإصغاء بانتباه». بعدما هدأ الصف، سمعت ليلى شادي الذي كان يتابع حديثه مع صديقه. فسألت: «من لا يزال يتكلّم؟ أعتقد أنّ أحدكم لا يستطيع أن يتذكّر القواعد هنا». عندئذٍ، سمع الناظر الذي كان يمرّ بالقرب من الصف تعليق ليلى مصادفةً وسأل بغضب عما إذا كان ثمّة مشكلة، ففي حال وجودها، هو يعلم جيّداً كيف يهتمّ بها بسرعة. فشكرته ليلى وأخبرته أنّها تستطيع أن تعالج الوضع في الوقت الحالي. وبعد مغادرة الناظر، نظرت ليلى باتجاه شادي وقالت: «أتساءل لماذا قد يقول الناظر ذلك؟ ألديكم أدنى فكرة؟». فأجاب شادي وهو يشعر بالذنب: «حسناً، كنت لا أزال أتحدّث بعدما طلبتِ أن يهدأ الصف». فسألته ليلى: «متى يمكننا أن نتحدّث جميعنا من دون إزعاج الآخرين وإفساد فرصتهم بتعلّم الدرس؟» فأجاب: «عند انتهاء الدرس». ثمّ هزّت ليلى برأسها وسألت شادي كم يساوي 100 قسمة 2. فأجابها 50. عندئذٍ، ابتسمت وقالت: «جيّد جداً». وأبدى شادي المزيد من الانتباه طوال الحصّة ولم يتحدّث إلى صديقه إلا بعد انتهاء الحصّة.

المشهد الثالث

دخلَت ليلى إلى الصف الرابع مستعدّةً لتبدأ درس الرياضيّات. وبينما كانت تدخل قالت: «فليهدأ الجميع رجاءً. سنبدأ درس الرياضيّات ويحتاج الجميع إلى الإصغاء بانتباه». بعدما هدأ الصف، سمعت ليلى شادي الذي كان يتابع حديثه مع صديقه. فتناولت ورقة مخالفة وكتبت عليها: «عدم اتّباع قواعد الصف»، ثم طلبت من شادي أن يملأ في الأعلى اسمه وصفّه واسم المعلّم والساعة والتاريخ. وقالت له: «سأضع ورقة المخالفة هذه هنا على زاوية طاولتك. وإن كانت لا تزال في مكانها عند انتهاء الحصّة، يمكنك أن ترميها. لكن إن استمرّيتَ في الكلام من دون الحصول على الإذن فسآخذها إلى مكتب الناظر حتى يراها». وعند انتهاء الحصّة، رمى شادي ورقة المخالفة. إذا كانت تقنيات التأديب سلبيةً، قد تُضعف معنويات التلاميذ وتُحبطهم. ولكن، إذا كانت إيجابيةً، فستساعد التلاميذ على اعتماد التصرّفات الحَسنة والحفاظ عليها.

ففي **المشهدين الأوّل والثاني** أعلاه، يمكن رؤية المواقف السلبية بين ليلى وشادي. أيمكننا تحديدها؟ الجواب: في المشهد الأوّل، يُظهر كلٌّ من ليلى والناظر غضباً كبيراً. فلقد هدّدا شادي: «انتظر حتى انتهاء الحصّة فحسب!» و«أتريدين أن أُريه من المسؤول هنا؟». وقد استعملت ليلى عقاباً غير معقول وبلا فائدة عندما أمرت شادي بالوقوف في الزاوية ووجهه صوب الحائط.

أما في **المشهد الثاني**، فقد حطّت ليلى من شأن شادي من خلال السخرية: « أعتقد أنّ أحدكم لا يستطيع أن يتذكّر القواعد هنا». كيف شعر شادي يا ترى بعد الجوابَين الغاضبَين اللذين صدرا عن ليلى والناظر؟

غير أنّ **المشهدَين الثاني والثالث** يتضمّنان أمثلةً عن المواقف الإيجابية بين ليلى وشادي. ففي المشهد الثاني دخلت ليلى إلى الصف وطلبت تصرّفاً محدّداً (فليهدأ الجميع) إضافةً إلى توضيح السبب (بدء درس الرياضيّات ويحتاج الجميع إلى الإصغاء بانتباه). وردّاً على تعليق الناظر، طرحت السؤال: «أتساءل لماذا قد يقول الناظر ذلك؟». وقد ساعد هذا السؤال شادي على التفكير في الأسباب التي أدّت إلى أفعال الناظر وكيف أنّ تصرّفه قد أثار استياء الناظر، وليلى، وزملائه. كما أنّ ليلى قد هزّت برأسها لتظهر لشادي أنّه محقٌّ بشأن الوقت المناسب للتحدّث مع الأصدقاء. وقد عزّزت تصرّفه بإعطائه فرصة للإجابة بشكلٍ صحيح عن سؤال بسيط في الرياضيّات، ثمّ أثنت عليه وابتسمت. وهذا ما يثبت لشادي أنّ ليلى ما زالت تحبّه. فالمشكلة كانت في تصرّفه، وليس فيه هو.

أما في **المشهد الثالث**، فكانت ليلى لطيفة إنّما صارمة في التعامل مع تصرّف شادي. وقد أعطته خياراً لتوجيه تصرّفه. وهذا ما يمنح شادي فرصة تحمّل مسؤوليّة تصرّفه وما يحصل بعد ذلك.

سبعة مبادئ لتأديب الأطفال الإيجابي

1. احترام كرامة الطفل
2. تطوير التصرّف الاجتماعي البنّاء وضبط النفس والشخصية
3. رفع مشاركة الطفل الناشطة إلى الحدّ الأقصى
4. احترام احتياجات الطفل النمائية ونوعية الحياة
5. احترام دافع الطفل ونظرته في الحياة
6. ضمان الإنصاف (المساواة وعدم التمييز) والعدالة
7. تعزيز التضامن

المصدر:
Power, F.Clark and Hart, Stuart N. “The Way Forward To Constructive Child Discipline,”in: Hart, Stuart N (ed.), Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward To Constructive Child Discipline. Paris: UNESCO Publishing, 2005

خطوات التأديب الإيجابي

إنّ العقاب الجسدي فعلٌ واحد في حين أنّ التأديب الإيجابي عمليّة تتكوّن من أربع خطوات تدرك التصرّف الملائم وتكافئه بالطريقة الآتية:[31]

1. **وصف التصرّف الملائم:** «فليهدأ الجميع الآن، رجاءً»
2. **إعطاء أسباب واضحة:** «سنبدأ درس الرياضيّات ويحتاج الجميع إلى الإصغاء بانتباه». هذا يعني أنّ الهدوء بسرعة سيُظهر الاحترام للآخرين. إنّه مثل جيّد عن معاملة الآخرين كما نريد أن يعاملونا.
3. **طلب الاعتراف بالقواعد:** «هل ترَون لماذا الهدوء مهم جداً؟» أو، كما في حالة شادي: «متى يمكننا التحدّث جميعاً من دون إزعاج الآخرين وإفساد فرصتهم بتعلّم الدرس؟»
4. **تعزيز التصرّف الحسن:** اتّصال بصري، وإيماءة، وابتسامة، وخمس دقائق إضافية على وقت اللعب في نهاية اليوم، ونقاط إضافية، وذكر النجاح أمام الصف أو المدرسة (التقدير الاجتماعي هو أفضل مكافأة). عند استعمال المكافآت، يجب أن تكون مباشرة وصغيرة، إنّما مُرضية.

وتُعتبر هذه العملية فعّالة لتلاميذ فرديين. ويمكن أن تكون فعّالة أيضاً لمجموعات تلاميذ، لمَن يعمل منّا في صفوف كبيرة. في هذا الإطار، يكمن «السر» في جعل التلاميذ يشعرون بأنّهم في «فريق فائز» (الصف هو الكلّ)، ومدح جهود كلّ تلميذ لأنّه عضوٌ جيّد في الفريق.

لنتذكّر: علينا أن نتنبّه إلى التلميذ وهو يقوم بالشيء الصحيح وأن نكافئه على الفور. فهذا جوهر التأديب الإيجابي.

لنر كم تعلمت إلى الآن:

ضع علامة على الجملة التي تكمل المعنى.

1. العقاب القاسي يعلم الطفل....
   أ. ضبط النفس
   ب. استخدام العنف لحل المشكلات
   ج. احترام الآخرين
2. أساليب الانضباط الفعال تعلم الأطفال
   أ. التصرف وفقاً لما هو صواب أو خطأ بالنسبة لهم.

---

[31] اقتباس من: التأديب الإيجابي: مقاربة وتعريف Positive Discipline: An Approach and a Definition.
http://www. brainsarefun.com/Posdis.html [accessed online on 12/2/2005]

ب. أن تسيء التصرف دون أن يكشف أمرك
ج. الخوف من الآخرين

3. يعتقد المربون ان الأطفال يولدون....
أ. سيئين
ب. جيدين
ج. إمكانية أن يصبحوا سيئين أو جيدين

4. النتيجة الطبيعية لترك الأوساخ في طاولة صفك
أ. الجلوس على الطاولة مع الأوساخ
ب. عدم القدرة على الذهاب الى الفسحة
ج. اكتشاف المعلمة لذلك

الإجابات:

1. = ب
2. = أ
3. = ج
4. = أ

ملاحظة: يمكن أن يفشل التأديب الإيجابي إذا:

1. لم تتمّ مكافأة التلميذ أو الصف بكامله بالسرعة اللازمة؛
2. كان التركيز على المهام أكثر من التصرّفات. مثلاً: «من الجيّد أنكَ أقفلتَ فمكَ وتوقّفتَ عن الكلام» على عكس «من الرائع أنكَ راعيتَ الآخرين وهدأتَ بسرعة»؛
3. استمرَّ التركيزُ على ما يقوم به التلميذ بشكل خاطئ وليس على ما يقوم به بشكل صحيح.

عندما نلجأ إلى التأديب الإيجابي، علينا أن نبقي في بالنا نسبة 1/4. فمن الضروري أن نرى التلميذ أو الصف يقوم بشيءٍ ما بطريقة صحيحة 4 مرّات مقابل مرّة واحدة يقوم بشيءٍ ما بطريقة خاطئة. وعلينا أن نبقى ثابتين على هذا المبدأ. فعند استعمالنا هذه النسبة بانتظام، نبيّن لتلاميذنا مدى جدّيتنا في رؤيتهم يقومون بشيءٍ ما بطريقة صحيحة، وفي مكافأتهم على الفور[32]. وحتى نعرف ما إذا كنّا نحقّق هذه النسبة، علينا أن نحتفظ بدفتر مذكّرات، وفي نهاية كلّ حصّة أو يوم، أن نتذكّر عدد المرّات التي رأينا فيها التلاميذ يحسنون التصرّف مقابل عدد المرّات التي رأيناهم فيها يقومون بشيءٍ ما بطريقة خاطئة. ويمكننا أيضاً أن نطلب من المعلّم المساعِد مراقبتنا إلى أن يصبح المديح روتينياً بالنسبة إلينا والانتقاد نادراً.

[32] المرجع نفسه

يؤمن المعلّمون الذين يلجأون إلى التأديب الإيجابي بقدرات تلاميذهم ويتعاملون معهم بودّ واحترام. وعندما يكون المعلّمون مستعدّين لمراقبة تلاميذهم والاستجابة بطرق تُشجّع السلوك الإيجابي، يساعدون بذلك تلاميذهم على تحمّل مسؤولية تصرّفاتهم الخاصة، ويخفّضون احتمال إساءة التصرف.



نشاط تأمّلي: تعلُّم دروس إيجابية وتطبيقها

تُتاح أمام المعلّمين والتلاميذ كلّ يوم في المدرسة فرصٌ كثيرة للتواصل في ما بينهم بإيجابية. فكّر في موقف حدث معك مؤخّراً وتواصلتَ فيه مع أحد تلاميذك جيّداً، ربّما خلال تعليمه بشكلٍ فردي. وصِفْ تجربتك في الجدول أدناه. كيف يمكنك استخدام هذه المعلومات لتحسين عملك مع التلاميذ الآخرين وتفادي اللجوء إلى التأديب السلبي؟

ماذا فعل تلميذك؟
ماذا قلتَ أو فعلتَ أنت؟
كيف استجاب تلميذك؟
كيف شعرتَ أنت؟
كيف يمكنك استعمال هذه التجربة مع التلاميذ الآخرين؟

تجنّب معضلة التأديب

تناول هذا القسم معضلة التأديب التي تتمثّل في اختيار ما إذا كان علينا التحكّم بتصرّف التلميذ لمصلحتنا، أو تحسين تصرّف التلميذ لمنفعته الخاصة. وتقوم هذه المعضلة على الفكرة الخاطئة القائلة إنّ التأديب والعقاب يعنيان الشيء نفسه، وإنّ الإجراءات التي تُتّخذ لكلّ منهما هي نفسها، وإنّ النتيجة ستكون نفسها. ومن أجل تجنّب هذه المعضلة، وتوضيح الالتباس، تعلّمنا الفرق بين العقاب والتأديب، وطبيعة العقاب وتبعاته مقابل التأديب الإيجابي وعملية التأديب الإيجابي. في هذا الإطار، نأمل أن تكون قد اكتشفتَ أموراً جديدة، واكتسبتَ أفكاراً نافعة، وتعلّمت عن كيفية تأثير إجراءاتنا التأديبية على تصرّف تلاميذنا، وتشجيع تطوّر هذا التصرّف (أو الضرر به) على المدى الطويل. وفيما يلي تمرين أخير لاختبار معرفتك حول الفرق بين التأديب الإيجابي والتأديب السلبي.



نشاط عملي: تأديب إيجابي أو سلبي

أيٌّ من هذه الإجراءات التأديبية في الجدول أدناه إيجابي وأيّها سلبي؟ ضع علامة (√) في العمود المناسب. ثمّ ضع علامة في العمود الأخير لكل إجراءٍ قمتَ أو قد تقوم به لتصحيح سوء تصرّف الطفل. كن صادقاً!

الإجراء	إيجابي (√)	سلبي (√)	هل استعملت يوماً هذا الإجراء؟ نعم/ كلا
1. الحصول على انتباه التلاميذ قبل بدء الصف			
2. استعمال تعليمات مباشرة (إخبارهم بالتحديد بما سيحصل)			
3. القيام بالافتراضات			
4. القيام بالاتهامات من دون دليل			
5. الوقوف والمشي في الصف			
6. استخدام القوّة الجسدية			
7. إصدار الأوامر			
8. التصرّف بالطريقة التي تريد أن يتصرّف بها تلاميذك (النمذجة)			

الإجراء	إيجابي (√)	سلبي (√)	هل استعملت يوماً هذا الإجراء؟ نعم/ كلا
9. التعميم بشأن تصرّف تلميذ ما			
10. مقارنة تصرّف تلميذ بتلميذ آخر علناً			
11. إغناء بيئة صفك			
12. استباق المشاكل			
13. الإصرار على أنّك محقٌّ والتصرّف بفوقية			
14. وضع قواعد واضحة تُطبّق بانتظام			

الإجابات: إنّ الإجراءات التي تحمل رقم 1 و2 و5 و8 و11 و12 و14 إيجابية[33].
أمّا الإجراءات التي تحمل رقم 3 و4 و6 و7 و9 و10 و13 فهي سلبية[34]. ما هي النتيجة التي حقّقتها؟ وما هو عدد الطرق الإيجابية والسلبية التي استعملتها؟

[33] McDaniel, Thomas R. "A Primer on Classroom Discipline: Principles Old and New." Phi Delta Kappan, September 1986. Abstract available at http://www.honorlevel.com/techniques.xml [accessed online 10/6/2005]

[34] Albert, Linda. A Teacher's Guide to Cooperative Discipline. Circle Pines, Minnesota: AGS, 1989.





بنـــاء علاقـــات إيجـــابية بين المعلّـــم والتلميـــذ

ماذا سنتعلّم:

- قاعدة العلاقة بين التلميذ والمعلّم
- لماذا يتصرّف التلاميذ كما يفعلون
- لماذا يسيء التلاميذ التصرّف
- معرفة المعلومات عن تلاميذنا من الداخل
- فهم حياة تلاميذنا
- معرفة المعلومات عن عائلات تلاميذنا
- التواصل بين المعلّم والأهل
- استراتيجيات تشجيعية

قاعدة العلاقة بين المعلّم والتلميذ

إنّ المعلّمين الذين يلجأون إلى التأديب الإيجابي يحترمون تلاميذهم ويرعونهم ويدعمونهم. وهم يفهمون السبب الذي قد يدفع الطفل حتى يحسِن التصرّف - أو يسيء التصرّف- كما يفعل، ويدركون الطريقة التي يرى فيها نفسه، هذه الطريقة التي قد تؤدّي إلى إساءة التصرّف. وهم يتعاطفون أيضاً مع قدرات الطفل ووضعه في الحياة. فتكون توقّعات المعلّم بشأن التلميذ واقعية، ويقبله كما هو وليس كما يجب أن يكون. إضافةً إلى ذلك، يفهم المعلّمُ أنّ إساءة التصرّف هي حدث بنّاء يساعد على التعلّم، بالنسبة إلى الطفل وإلى معلّمه على حدّ سواء، وأنه جزءٌ مهمٌ وطبيعي في نموّ الطفل وليس تهديداً لسلطة المعلّم.

فمن خلال إنشاء علاقة إيجابية مبنيّة على التفاهم والتعاطف، تترسّخ ثقة التلاميذ بمعلّميهم ويعطون قيمةً لموافقتهم على التصرّف. وبما أنّ التلاميذ يستجيبون للعلاقة الإيجابية والتأديب المتناسب، تقلّ حوادث إساءة التصرّف وتتحسّن نوعيّة العلاقة أكثر. من أجل هذه الغاية، يُعتبر أفضل المعلّمين أولئك الذين يشكّلون قدوةً جيّدة والذين يهتمّ لهم التلاميذ لدرجة رغبتهم في تقليدهم وإرضائهم.

لماذا يتصرّف التلاميذ كما يفعلون

القيام بالخيارات

لطالما كانت الآنسة سميرة، وهي تدرّس العلوم للصف الرابع، تعاني صعوبةً مع هادي. فقد كانا دائماً على خلاف. ومهما أرادت الآنسة سميرة من هادي أن يفعله – مثل الحضور إلى الصف في الوقت المحدّد أو تقديم فرضه كلّ يوم - لم يكن يفعل ذلك. ولكن، ما لم تدركه الآنسة سميرة، ولاحظه أخيراً معلّمٌ آخر، هو أنّها كانت تعبّر عمّا تريده من هادي على شكل سؤال: «هادي، هلا حضرت إلى الصف في الوقت المحدّد رجاءً؟» وكان يقول دائماً «كلا!»

ما من أحد أو من موقفٍ قد يجبر الطفل على التصرّف بطريقة معيّنة. وبالنسبة إلى الآنسة سميرة، كانت تدعو هادي إلى اعتماد تصرّفٍ حسنٍ غير أنّه رفض الدعوة دائماً. لماذا؟ يستند التصرّف إلى خيار، وتلاميذنا يختارون التصرّف الذي يريدون اعتماده. ولا يمكننا إجبارهم. لذلك، لا ينفع العقاب على المدى الطويل. ولكن، كما تعلّمَت معلّمة رامي في الجزء السابق، نحن نتمتّع بقوّة التأثير على قرارات التلميذ حول كيفية التصرّف، غير أنّ التغيير يجب أن يبدأ بنا، نحن المعلّمين. وبالنسبة إلى معلّمة رامي، كانت تحتاج إلى معرفة كيفية التفاعل معه – ومع تلاميذها الآخرين أيضاً - حتى يرغب في اختيار تصرّف ملائم والخضوع لقواعد الصف. ونحن نواجه التحدّي نفسه. فدورنا يقوم على تحديد سبب هذه الخيارات السيّئة وتطوير استراتيجيات تساعد التلميذ على القيام بخيارات أفضل لجهة تصرّفه.

بالاستناد إلى ما تعلّمناه في القسم الأوّل من هذا الكتيّب، يتعلّم الأطفال – ويتصرّفون – نتيجة العوامل الوراثية، والبيئة التي ينشأون فيها، واحتياجاتهم الشخصية والنفسية. في الواقع، لا يمكننا أن نغيّر وراثتهم، وقد يكون تحكّمنا محدوداً ببيئتهم، لا سيّما إذا لم نكن نعمل جيّداً أو على الإطلاق مع أهلهم أو مع قادة المجتمع. ومع ذلك، إذا فهمنا أنّ كلّ تلميذ يقوم بخياراته لجهة كيفية تصرّفه، نكون قد زوّدنا أنفسنا بقوّة استراتيجية للتأثير عليهم. فلنتذكّر: التصرّف أمرٌ يمكن فهمه وهو يسعى إلى هدف معيّن. ويفعل تلاميذنا ما يفعلونه لهدف محدّد، ومهما كان صغيراً، من الممكن أن يكونوا مدركين له. لذلك، عندما نتمكّن من رؤية العالم – أو صفنا فحسب – من خلال أعينهم، نتمكّن من التجاوب معهم بمنطق وثقة وفعالية.



نشاط عملي: التلميذ واحد، والتصرّف مختلف

اخترْ من صفّك تلميذاً واحداً يقلقك تصرّفه ويحبطك. ثمّ راقب هذا التلميذ بانتظام على مدى أسبوع واحد، خصوصاً خارج صفك. هل يتصرّف بالطريقة عينها التي يتصرّفها في صفك في الصفوف الأخرى، مع معلّمين آخرين، أو مع تلاميذ آخرين؟ وإن كان تصرّفه مختلفاً في مجموعة مواقف مختلفة في المدرسة، لماذا تعتقد أنّه يختار هذا التصرّف الذي يقوم به في صفّك؟ قمْ باستشارة المعلّمين الذين لا يعانون مشكلةً مع تصرّفه. ما الذي يفعلونه ويختلف عمّا تفعله أنت؟ فهل تعبّر عن طلباتك على شكل سؤال (كما فعلت الآنسة سميرة أعلاه)؟ أم أنّك عاقبته يوماً فلم يعد يرغب في المجيء إلى الصف؟ وهل يعطيه المعلّمون الآخرون خيارات ويتيحون له التعامل مع التبعات؟ وماذا يمكنك أن تفعل لمساعدته حتى يصبح مسؤولاً أكثر عن تصرّفه بطريقة إيجابية؟

إذا كنّا نؤمن أنّ كلّ تلميذ يقوم بخياراته لجهة تصرّفه، علينا أيضاً أن نطبّق هذه المقاربة على ردود فعلنا في الصف وعلى كلّ نواحي تعاملنا مع التلاميذ. وعلينا أن نسأل أنفسنا عن خياراتنا لجهة أفعالنا، وعن سبب قيامنا بهذه الخيارات ثمّ علينا أن نولي اهتماماً أكبر للطريقة التي نعبّر بها عن أنفسنا بالصوت والحركة.

الحاجة إلى الانتماء

إنّ الهدف الأوّل والأخير من سلوك أيّ تلميذ هو تلبية حاجة الانتماء[35]. والرغبة في الانتماء هي حاجة أساسية، إنّها حاجة يتشاركها الأطفال والكبار. في هذا السياق، يكافح كلٌّ منّا باستمرار لإيجاد مكانٍ مهم والحفاظ عليه، مكان انتماء. وفي بحثنا، نختار المعتقدات والأحاسيس والتصرّفات التي نشعر أنّها ستُكسبنا الأهمية. ويقضي معظم التلاميذ ساعات كثيرة كلّ يوم في المدرسة، فتكون بالتالي قدرتهم على إيجاد مكان ضمن مجموعة الصف، وضمن المدرسة ككلّ، مهمّة جداً. إضافةً إلى ذلك، مهما كانت الطريقة التي يختار استعمالَها كلّ تلميذ لتحقيق هدف الانتماء – سواء عبر حسن التصرّف أو سوء التصرّف – يتمّ اختيار هذه الطريقة في مرحلةٍ مبكرة في الحياة فتصبح نمط حياة يُميّز هذا الشخص. لذلك، يُعتبَر كلّ واحدٍ منّا فاعلاً مهماً جداً في مساعدة كلّ طفل على اختيار طريقة مقبولة اجتماعياً. فهي ستدوم مدى الحياة!

---

[35] مقاربات ديمقراطية لإدارة الصف Democratic Approaches to Classroom Management
http//:www.educ.sfu.ca/courses /educ326/chapter3.htm [accessed online on 10/6/2005]

ويحتاج التلاميذ إلى استيفاء ثلاثة عناصر للشعور بالانتماء[36].

- يحتاجون إلى أن يشعروا بأنّهم **يقدرون** على إتمام المهام بطريقةٍ تلبّي احتياجات الصف والمدرسة؛
- يحتاجون إلى أن يشعروا بأنّهم يستطيعون أن **يتواصلوا** بنجاح مع المعلّمين والزملاء؛
- يحتاجون إلى أن يعرفوا أنّهم **يساهمون** في المجموعة بطريقةٍ مهمّة.

أمّا العوامل الثلاثة التي تؤثّر على قدرة التلميذ على استيفاء عناصر الانتماء الثلاثة والتي تتطلّب منا عملاً فهي:

1. نوعية العلاقة التي تربط المعلّم بالتلميذ، علاقة مبنيّة على الثقة والاحترام المتبادل والتفاهم (وليس الخوف)؛
2. قوّة جوّ الصف للنجاح (أي أن يشعر التلاميذ كلّهم بأنّهم من ضمن الصف وبأنّهم موضع تقدير، وبأنّهم يستطيعون العمل معاً بتعاونٍ وفعالية)[37]؛
3. ملاءمة تركيبة الصف (كيف تتمّ إدارته، وهو موضوع القسم التالي في هذا الكتيّب).

عبر إيجاد الطرق لاستيفاء عناصر الانتماء الثلاثة هذه، يمكننا تلبية احتياجات تلاميذنا للانتماء وبالتالي منع إساءة التصرّف التي قد تنشأ في سعيهم إلى تلبية هذه الحاجة. وسنتمكّن في الوقت عينه من سلوك السبيل الصحيح حتى نحثّ التلاميذ الذين يُحسنون التصرّف والتلاميذ غير المشاركين، على المشاركة الناشطة في الصف. وفي جميع الأحوال، يُعتبر التشجيع من أقوى الوسائل المتاحة لنا، التي لا يستطيع التلاميذ من دونها أن يطوّروا وسائل النجاح وتحقيق شعورهم بالانتماء.

لماذا يسيء التلاميذ التصرّف

لا تقلقوا؛ فتلاميذنا لا يتعمّدون إساءة التصرّف. في الواقع، يسيء الأطفال التصرّف عادةً لسبب معيّن. وفي ما يأتي بعض الأسباب الأكثر شيوعاً التي يُعتقَد أنّها تساهم في إساءة التصرّف:

- قد يكون العمل سهلاً جداً أو صعباً جداً بالنسبة إلى التلميذ.
- قد يكون العمل غير ممتع والتلميذ يشعر بالضجر.
- قد لا تتلاءم طرائق التعليم مع أسلوب التعلّم الخاص بالتلميذ.
- قد لا يكون التلميذ مستعدّاً.

[36] Albert, Linda and Desisto, Pete. Cooperative Discipline. American Guidance Service, 1996

[37] تمّ إدراج تقنيات عدّة لتحسين جوّ الصف ضمن:
Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments, Bangkok: UNESCO, 2004. http://www2.unescobkk.org/ips/ebooks/documents/Embracing_Diversity/index.html

- التوقّعات غير واضحة وغير منطقية.
- يفتقر التلميذ إلى المهارات الاجتماعية، أو أنّه لا يستطيع التواصل بشكل جيّد معنا أو مع آخرين، أو أنّه لا يثق بنفسه تماماً.

هذه الأسباب كلّها قد تؤدّي إلى إحباط التلاميذ، والتلاميذ الذين يسيئون التصرّف هم تلاميذ محبطون بالإجمال، ولا يعتقدون أنّ بإمكانهم الانتماء عبر طرقٍ مفيدة. لذلك، يسعون إلى الانتماء عبر إساءة التصرّف.

علاوةً على الأسباب المذكورة أعلاه، يُعتقد أيضاً أنّ التلاميذ يسيئون التصرّف لتحقيق أربعة أهداف، وهي على وجه التحديد:

1. الانتباه
2. التحكّم
3. الانتقام
4. تجنّب الشعور بالفشل أو عدم الملاءمة[38]

فلنفكّر مجدّداً في تلميذ يسبّب لنا تصرّفه القلق والإحباط. لمعرفة سبب إساءة التصرّف، فلنسأل نفسنا عمّا نشعر به عندما يسيء هذا التلميذ التصرّف. فعلى سبيل المثال، إذا شعرنا بالانزعاج عند عصيان هذا التلميذ، من المحتمل أنّ التلميذ يسعى إلى الانتباه (مثل رامي). هل شعرنا بالغضب؟ التحكّم بالصف هو إذاً هدف التلميذ النهائي. هل شعرنا بأنّ تصرّف التلميذ قد جرحنا؟ من المؤكّد أن التلميذ يسعى إلى الانتقام. هل شعرنا بالإحباط لدرجة الرغبة في التوقّف عن التعليم؟ يظنّ التلميذ إذاً أنّه غير ملائم ويسيء التصرّف لتأكيد شعوره. دعونا ننظر في كلّ واحدٍ من هذه الأهداف وفي ما يمكن فعله حيالها[39].

السعي إلى لفت الانتباه

في الواقع، يطلب كلّ طفلٍ سليم الانتباه، وتعود إساءة التصرّف بمعظمها إلى حاجة الطفل إلى الانتباه. وإنّ أحد الأهداف المهمة في التعليم يتمثّل في تزويد الطفل بالانتباه الذي يحتاجه لتطوير التقدير

[38] Dreikurs, Rudolf. Children: The Challenge. New York, NY: Duell, Sloan, and Pearce, 1964. Dreikurs, Rudolf and Soltz, Vicki. Children: The Challenge. Toronto: McClelland & Stewart, 1987. Albert, Linda and Desisto, Pete. Cooperative Discipline. American Guidance Service, 1996

[39] تمّ اقتباس الأجزاء الأربعة التالية حول الانتباه والقوة والانتقام والفشل من: التعامل مع السلوك Dealing with Behaviour. http://www.kidsgrowth.com/resources/articledetail.cfm?id=119 [accessed online on 10/12/2005]

الصحّي للذات لديه. ولكن، يختار بعض التلاميذ إساءة التصرّف للحصول على المزيد من الانتباه. ويريد هؤلاء التلاميذ أن يكونوا محور الاهتمام، فيقومون بمضايقة معلّميهم وزملائهم دائماً لكسب جمهور. فهم يحتاجون إلى طريقةٍ ما لتأكيد وجودهم وأهمّيتهم: «مرحباً! لاحظوني! أنا هنا وأنا مهم!». وإذا لم يستطع التلاميذُ الحصولَ على الانتباه من خلال الإنجاز والتعاون، فسيحاولون الحصول عليه بأيّ طريقة كانت. وصحيحٌ أنّهم قد يعطّلون الصف، ولكنّهم يعلمون أنّهم سيحصلون على الانتباه الذي يتوقون إليه.

ويبدو أنّ الامتناع عن منح الانتباه في الحالات المماثلة يضع حدّاً لسوء التصرّف عادةً، كما حصل مع رامي. ولكن، في حالات المعلّمين الذين يضطرّون دائماً إلى أن يتعاملوا مع التصرّف الساعي إلى لفت الانتباه، قد لا يكفي دائماً تجاهله. ففي الواقع، قد يكون التجاهل سبب المشكلة في الأساس.

وقد نقع في تجربة اللجوء إلى التأنيب، أو الرشوة، أو تقنيّات تأديب سلبية أخرى مع التلاميذ الذين يتطلّبون الكثير من الانتباه غير الضروري. ولكن، إذا تذكّرنا أنّ التلميذ يهدف إلى لفت الانتباه، فمن السهل علينا أن نرى أنّ التأنيب أو الرشوة يحثّان التلميذ على إساءة التصرّف أكثر. فالتلميذ يعتبر أنّ الحصول على انتباه معلّم غاضب أفضل من عدم الحصول على الانتباه على الإطلاق. وإذا لم ننتبه إلا إلى سوء تصرّف التلميذ، فسيقوم هذا التلميذ بإساءة التصرّف بعدئذٍ من أجل لفت انتباهنا.

في ما يلي لائحة إجراءات تأديب إيجابية يمكننا اتخاذها لتوجيه التلاميذ الذين يهدف سوء تصرّفهم إلى لفت الانتباه.

- التنبّه إليهم عندما يحسنون التصرّف؛ والثناء عليهم عندما لا يسعون إلى لفت الانتباه ولا يسيئون التصرّف.
- تجاهل التصرّف عندما يكون ذلك ممكناً، ومنح التلميذ انتباهاً إيجابياً في خلال الأوقات المُرضية.
- تعليمهم طلب الإذن للفت الانتباه (مثلاً: صنع بطاقات «الرجاء أن تلاحظوني» ليرفعها التلاميذ عندما يريدون طرح سؤال).
- النظر إليهم بطريقة صارمة من دون التفوه بأيّ كلمة.
- الوقوف بالقرب منهم وليس بعيداً عنهم (لن يحتاجوا إلى القيام بأيّ تصرّف للفت الانتباه إذا وقفنا بجانبهم).
- الاستهداف-المنع-الفعل؛ أي استهداف التلميذ من خلال مناداته باسمه، وتحديد السلوك الذي ينبغي منعه، وإخبار التلميذ بما يُفترض به أن يفعله في هذه اللحظة، وإعطاؤه الفرصة ليقرّر ماذا سيفعل بعد ذلك وما التبعات المترتّبة، وخير مثالٍ على ذلك هو المشهد الثالث الذي حدث بين ليلى وشادي في الفصل السابق.

- القيام بأمر غير متوقّع، كإطفاء الأنوار، أو تشغيل الموسيقى، أو خفض صوتنا، أو تغيير صوتنا، أو التكلّم إلى الحائط.
- صرف انتباه التلميذ، كطرح سؤال مباشر، أو طلب خدمة، أو إعطاء خيارات، أو تغيير النشاط.

في هذا السياق، يقوم المبدأ العام للتجاوب مع التلاميذ الساعين إلى لفت الانتباه على:
عدم منح الانتباه عند الطلب، حتى للتصرّف المفيد. ومساعدة التلاميذ حتى تصبح لديهم دوافع ذاتية. ومنح الانتباه بطرقٍ لا يتوقّعونها. والتنبّه إليهم عندما «يحسنون التصرّف».

السلطة

يحاول التلاميذ باستمرار اكتشاف مدى سلطتهم؛ ورامي خير مثال على ذلك. فبعض التلاميذ لا يشعرون بأنّهم جزءٌ مهمٌ في الصف إلا عندما يديرونه. والتلاميذ الذين يسعون إلى التمتّع بالسلطة في الصف لا يشعرون بأنّهم مهمّون إلا عندما يتحدّون سلطتنا، ويخالفون القواعد، ولا يتّبعون التعليمات. فهم يعتقدون بصورة خاطئة أنّهم لا ينتمون إلى الصف إلا عندما يتحكّمون بزمام الأمور. لذلك، سيتحدّوننا ليروا إلى أيّ مدى يمكن استفزازنا، وسيقومون بما يلزم لتهدئتنا لأنّهم يحسّون بأنّنا لا نريد متابعة الشجار.

ومن الطبيعي أن تتمثّل ردّة فعلنا في خلال هذه الصراعات على السلطة في الصف في الشعور بالاستفزاز والغضب. فنقع في شرك محاولة وقف هذه الصراعات من أساسها عبر اللجوء إلى أحد أشكال العقاب الجسدي، ولكنّ النتيجة لن تكون سوى هدنة قصيرة. ففي خلال هذه الصراعات على السلطة في الصف، علينا أن نتّخذ إجراء لطيفاً إنّما صارماً. والكلام لن يجدي نفعاً بل سيغذّي الصراع على السلطة. لذلك، علينا أن نتّخذ قراراً بشأن **ما سنفعله**، وليس ما سيتطلّبه الأمر لجعل التلميذ يفعل ما نطلبه. ويقوم المبدأ التوجيهي العام للتعامل مع التلاميذ الذين يسعون إلى السلطة على الانسحاب من النزاع. فلنتذكّر: لا بدّ من وجود شخصَين لينشأ الشجار. فعلينا المحافظة على هدوئنا إذاً، وتقديم الخيارات، وترك تبعات تصرّف التلميذ تحدث. حتى أنّنا قد نحصل على تعاونه أيضاً عبر الاستعانة بمساعدته. في هذا السياق، نذكر على سبيل المثال ردّ هذا المعلّم: «حسناً، أنت لا تريد أن تحضر إلى الصف باكراً. أتفهّم ذلك. ولكن، هل بإمكانك مساعدتي في تسجيل الحضور عند وصول التلاميذ؟» وبهذه الطريقة، نكون قد وضعنا التلميذ في موقع مسؤولية ومنحناه سلطة شرعيّة، بدل أن يسعى إلى التحكّم بنا.

الانتقام

إنّ الصبر هو مفتاح التعامل مع الهدف الخاطئ الساعي إلى الانتقام. والتلميذ الذي يتسبّب بالأذى للتلاميذ الآخرين، أو لنا، هو تلميذ يشعر بأنّه قد تعرّض للأذية (سواء في الحقيقة أم في الخيال)، وبأنّ عليه الانتقام. فهو يشعر بأنّه تعرَّض لسوء المعاملة، وللهزيمة، ويغمره الحزن، فيسعى عن قصدٍ أو عن غير قصد إلى الانتقام. في هذا الإطار، يمكن أن ينفّذ التلميذ انتقامه جسدياً أو لفظياً أو سلبياً من خلال الكسل. وقد يكون انتقامه صامتاً بشكلٍ كامل من خلال النظرات والحركات البغيضة. وقد يسعى التلميذ أيضاً إلى الانتقام منّا بطريقةٍ غير مباشرة، عبر انتقاد تلميذ آخر مثلاً أو الكتابة على الطاولة.

وعندما يُسمح للتلميذ أن ينتقم، يبني حلقة مؤلمةً للتعاطي مع الآخرين تقوم على إيذائهم أو التعرّض لأذيّتهم. فلنتذكّر أنّ التلميذ الذي يسعى إلى الانتقام هو تلميذٌ مضطرب ومحبط للغاية. ومن أجل كسر نمط الانتقام، علينا أن نتجنّب الشعور بالأذى، وألا نردّ على الانتقام بالمثل على الإطلاق. فبدل الانتقام من التلميذ، يجب أن نحاول إنشاء علاقة معه، تُبنى على الاهتمام والثقة، مع تحسين تقديره لذاته. ويمكن القيام بذلك بسهولة من خلال وضع التلميذ في مواقفٍ لا يمكن أن يفشل فيها. فعندما يكوّن التلميذ رأياً أفضل عن نفسه، نادراً ما يسيء التصرّف سعياً إلى الانتقام. ومن الضروري أيضاً أن نعلّم التلميذ – وكلّ تلاميذنا – على كيفية التعبير عن مشاعرهم بالطريقة الملائمة. فبدل أن ينتقموا لأنّهم قد تعرّضوا للأذى سواء جسدياً كان أم عاطفياً، يجب أن يتعلّموا «مناقشة المشكلة»، وإخبار بعضهم عن مدى الأذى الذي شعروا به، ومحاولة تحديد السبب، وكيفية تجنّبه في المستقبل.

تجنّب الشعور بالفشل أو عدم الملاءمة

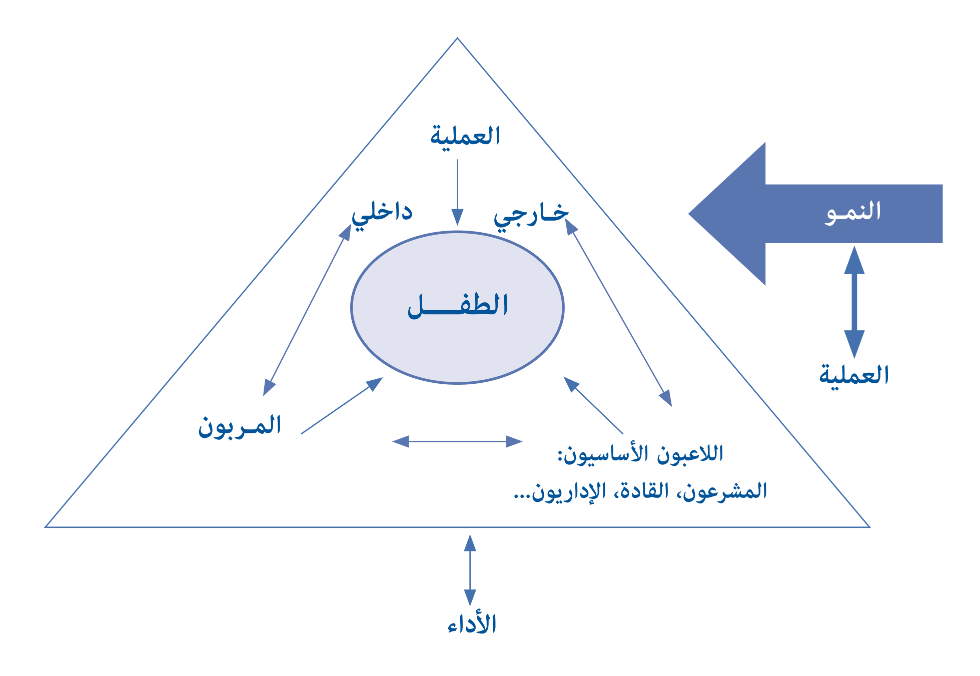
يخشى بعض التلاميذ الفشلَ أو يشعرون بأنهم غير ملائمين أو بأنّهم لا يستطيعون تحقيق تطلّعاتهم الخاصة، أو تطلّعات أهلهم أو معلّميهم. ويشكّل هذا الشعور بعدم الملاءمة مهرباً للتلميذ المحبط. بعبارةٍ أخرى، بما أنّهم يشعرون بالذنب، هم يسيئون التصرّف. وهم لن يحاولوا أن يكونوا جيّدين في صفوفنا إن كانوا يظنّون أنّهم أغبياء. فالاستسلام بالنسبة إليهم أسهل بكثير من المحاولة والفشل من جديد. ولتعويض شعورهم بعدم الملاءمة، قد يختارون سلوكاً انسحابياً يُظهرهم على أنّهم غير ملائمين: «لا يمكنني حلّ هذه المسائل في الرياضيات». و«لست بارعاً في العلوم». و«هذا الكتاب صعبٌ جداً عليّ». غير أنّ طرق التأديب السلبي مثل السخرية والتهكّم («ألا تستطيع أن تفعل أفضل من ذلك؟!»)، تزيد شعور هؤلاء التلاميذ بأنّهم عديمو القيمة. وبالمقابل، إنّ التلاميذ الذين يشعرون بأنّهم غير ملائمين أو غير محبوبين أو أشرار قد يتباهون أو يتفاخرون أو يتقاتلون. وقد يصبحون متنمّرين في محاولة جعل التلاميذ الآخرين يشعرون بالخوف وبعدم الملاءمة.

ممّا لا شكّ فيه أن مهمّة صعبة بانتظارنا، عندما يشعر تلاميذنا بعدم الملاءمة. فعلينا البدء أوّلاً بما هم عليه (وليس بما يُفترض بهم أن يكونوا)، وتطوير تطلّعات واقعية، ثمّ إلغاء الانتقاد على أنواعه في ما يختصّ بعملهم، وتشجيع أصغر جهودهم، والأهم من كلّ شيء، عدم الشفقة عليهم. وأيضاً، علينا إعادة إحياء إيمانهم بأنفسهم وتشجيعهم عبر مدحهم، أيّاً كان النجاح الذي يحقّقونه، ومهما كان صغيراً. كذلك، علينا أن نرتّب عمداً إنجاحَهم في أعمال بسيطة وأن نجد فرصاً لإطرائهم على تصرّفهم وعلى جهودهم الإيجابية. فلنتذكّر دائماً أنّ الأطفال ليسوا مصغّراً عن الراشدين؛ وهم يرتكبون الأخطاء لأنّهم يتعلّمون دائماً.

معرفة المعلومات عن تلاميذنا

صحيحٌ أنّ بناء علاقة ترتكز على الثقة والاهتمام بيننا وبين تلاميذنا، علاقة تعزّز التصرّف الحسن، ليس بالأمر السهل، ولكنّ الثمار التي نجنيها بفضله تستحقّ خوض هذا التحدّي. فبعد بلوغ هذه الغاية، من المحتّم أن يتحوّل التعليم إلى متعة بالنسبة إلينا وأن يتحسّن تعلّم التلاميذ. وليست إنجازاتهم الإيجابية سوى انعكاس لحسن أدائنا ومدى رؤيتهم لناعلى أنّنا «قدوة».

سواء أكان الصف يضمّ عدداً كبيراً من التلاميذ أم عدداً معقولاً أكثر، يقوم التحدّي على التعرّف إلى كلّ واحدٍ من تلاميذنا. ومَن يعمل منّا في صفوف كبيرة، يتعيّن عليه أن يركّز جهوده أوّلاً على مجموعة التلاميذ الذين قد يحتاجون إلى اهتمام خاص، لأنّهم يسيئون التصرّف في الوقت الحالي أو لأنّنا نشكّ في أنّ وضعهم الشخصي أو العائلي يجعلهم عرضةً لإساءة التصرّف. وعلينا أن نركّز جهودنا على فهم كيفيّة رؤيتهم لأنفسهم، وعلى العوامل الخارجية أيضاً – المرتبطة بالعائلة على الأرجح - والتي من الممكن أن تؤثّر على تصرّفهم.



للتذكّر: كلّ تلميذ هو فرد مستقلّ. ولكلّ تلميذ تاريخٌ مختلف وطريقة مختلفة للتجاوب مع العالم والتعلّم منه، وحلمٌ مختلف للمستقبل. وعندما نخصّص وقتاً لمعرفة معلومات عن تلاميذنا كأفراد مستقلّين وللتعرّف إلى عائلاتهم، نُظهر أنّنا نهتمّ لأمرهم ونحترم تميّزهم.

يشعر التلاميذ كلّهم بالأمان وبالتقدير في بيئةٍ تتّسم بالاحترام. وصحيحٌ أنّ المعلّم يبني علاقة ودّية ومنفتحة مع تلاميذه، لكنّه يبقى الإنسان الراشد. وعندما يولي انتباهاً مدروساً لعمل التلميذ، يُبيّن مدى احترامه له واهتمامه به. فبدل أن يقول «أحسنت عملاً»، عليه أن يقول السبب الذي يجعل هذا العمل حسناً.

ويحتاج كلّ معلّم إلى أن يعرف اهتمامات كلّ واحدٍ من تلاميذه، وأحلامه، إضافةً إلى ما يعرفونه وما يقدرون على فعله. لذلك، من المهم إعداد بعض النشاطات للتعرّف إلى تلاميذنا. وفي ما يأتي ثلاثة نشاطات استعملها المعلّمون بنجاح[40]. ولكن، هل بإمكانكَ التفكير في المزيد منها؟



نشاط عملي: مَن أنا؟

في بداية العام الدراسي، نطلب من تلاميذنا أن يملأوا بطاقة مماثلة للبطاقة أدناه. ونستعين بهذه المعلومات للتحدّث مع تلاميذنا، وإعداد مخططات للدروس، وتصميم النشاطات التعلّمية. وفي نهاية الفصل الأوّل، نطلب من تلاميذنا أن يملأوا البطاقة من جديد ونبحث عن التغيّرات، لا سيّما في ما يتعلّق بما يعتقد التلميذ أنّه بارع أو ليس بارعاً فيه، وبالأوقات التي يشعر فيها التلميذ بالسعادة أو بعدم الارتياح في الصف. بالاستناد إلى هذه المعلومات، ما هي النشاطات التعلّمية الجديدة التي يمكن لتلاميذنا القيام بها والتي تعزّز ثقتهم وتجعل صفنا مكاناً ممتعاً أكثر للتعلّم؟

إذا كنّا معلّمين يمكنهم متابعة تلاميذهم لسنوات عديدة، علينا الاحتفاظ بالبطاقات في ملفٍّ خاص ومراجعة التغييرات فيها. وعلينا أيضاً مراجعة مخططات الدروس والنشاطات وفقاً لذلك. وإذا كنّا نعمل في مدرسة مع معلّمين يدرّسون موادّ مختلفة، يمكننا مشاركتهم هذه المعلومات وتشجيعهم على استعمالها في تحضير دروسهم.

[40] إدارة الصف. العلاقة بالتلاميذ والتعرّف إليهم .Classroom Management. Rapport With and Knowledge of Students
http://www.temple.edu/CETP/temple_teach/cm-know.html [accessed online on 10/20/2005]

اسم التلميذ: --

أُريد أن أُدعى --

ما تحتاج إلى أن تعرفه عني هو ---

أرغب في العمل مع ---

أنا بارعٌ جداً في ---

لستُ بارعاً جداً في ---

أشعر بسعادةٍ كبيرة في الصف عندما --

أشعر بعدم الارتياح في الصف عندما ---



نشاط عملي: تشارُك الوقت

نُخصّصْ مدّةً تتراوح بين 10 و15 دقيقةً في اليوم، أو على الأقلّ مرّةً في الأسبوع، ليتشارك فيها تلاميذنا مشاعرَهم ضمن مجموعات صغيرة، أو ليخبروا عن الأمور الجيّدة والسيّئة التي تحصل في حياتهم. ويمكن أن تختار مجموعة أن تتشارك مع المعلّم أو مع الصف معلومات تشعر بأنّها مهمّة.

وقد تتضمّن أنشطة تشارُك مشابهة أخرى، أن نطلب من التلميذ الاحتفاظ بدفتر يكتب فيه مذكّراته الشخصية ويشاركنا والتلاميذ الآخرين بأجزاء منها. وفي تعليمهم كتابة المواضيع، نطلب منهم كتابة موضوع حول الأحداث التي تجري في حياتهم، الأحداث الجيّدة والسيّئة على حدّ سواء.

أما مع التلاميذ الذين يمرّون بظروف صعبة جداً، فنجرّب إحدى الاستراتيجيّات التشجيعية المذكورة في نهاية هذا الفصل. ونمدحهم متى سنحت الفرصة وكان الوضع ملائماً. ونسألهم عمّا إذا كانوا يرغبون في القيام بشيءٍ محدّد أو التعلّم عنه.



نشاط عملي: ملء الفراغ

نقوم بإعداد نموذج أو ورقة عمل يملأ فيها التلميذ الفراغ، مثل

«بعد المدرسة، أقوم غالباً بـ --

طعامي المفضّل هو --

نشاطي المفضّل هو --

مادتي المفضّلة في المدرسة هي ---

أريد أن أكون مثل ---

أريد أن أصبح -- عندما أنهي الدراسة».

في الصفوف التي تحوي الكثير من التلاميذ الجُدُد، يمكن استعمال هذا النشاط في بداية السنة فنتيح الفرصة أمام التلاميذ ليتعارفوا، لا سيّما في الصفوف التي تجمع تلاميذ ذوي خلفيات وقدرات متنوّعة. ونقوم بإضافة عمود في الجهة اليمنى من الورقة التي تحتوي على هذه المعلومات، ونتركه فارغاً. وبعد أن يملأ تلاميذنا فراغاتهم، نطلب منهم أن يجدوا تلاميذ آخرين أجابوا إجابةً مماثلةً على كلّ عبارة، وأن يكتبوا اسم كلّ تلميذ في العمود.

تفهّم ظروف حياة تلاميذنا

عندما نفهم السبب الذي يدفع تلاميذنا إلى إساءة التصرّف، من خلال الأهداف الأربعة أعلاه على سبيل المثال، يَسهل علينا اختيار أداة تأديب إيجابي تقلّل نسبة حصول إساءة التصرّف أو تتفاداها بالكامل. ولكن، تركّز الأهداف الأربعة التي تمّت مناقشتها أعلاه على تلبية الطفل لاحتياجاته العاطفية والنفسية وحدها. وما ينقص هو فهم البيئة التي يترعرع فيها كلّ طفل.

فلسنا الوحيدين الذين نؤثّر على سلوك التلميذ. فكلّ تلميذ هو نتاجٌ لبيئته التعلّمية بالكامل. ولا تقتصر هذه البيئة على صفنا أو مدرستنا، بل تضمّ الطفل أيضاً، وعائلته، ومجتمعه. فكم مرّة سمعنا على سبيل المثال أحد الأشخاص يقول: «هو يتصرّف تماماً مثل والده»، أو «هو يتصرّف تماماً مثل شقيقه الأكبر»؟ وعلى الأرجح أنّ فهم هذه البيئة الأوسع سيشكّل تحدّياً جديداً لكثيرين منا، لا سيّما لمَن يعمل ضمن حدود الصف أو المدرسة فحسب.

في الواقع، يعكس تصرّف التلميذ في الصف استياءه من نفسه، ومن حياته المنزلية، ومن التعامل مع ظروف صعبة أخرى داخل المدرسة وخارجها. لذلك، علينا أن نكون دقيقين في تفسير تصرّف تلميذٍ ما. فما نظنّه سوء تصرّف قد لا يكون مشكلة انضباط على الإطلاق. فعلى سبيل المثال، قد يسعى التلميذ إلى الحصول على المزيد من الانتباه من قِبلنا لأنّه لا يحظى بالانتباه في منزله. وتجدر الإشارة إلى أنّ ردّة فعل الطفل على المشاكل الحاصلة معه في البيت أو في مكان آخر، أو الشعور بالإحباط منها، قد يرافقانه إلى الصف. وبالتالي، لا تكمن المشكلة في تصرّف التلميذ بل في الوضع الذي يتخبّط فيه.

وقد يساعد هذا الإحباط، الذي تغذّيه أسبابه الخاصة، على شرح التغيّرات المفاجئة في تصرّف التلاميذ الذين يحسنون التصرّف عادةً. على أيّ حال، إذا أدّبنا التلميذ على سوء تصرفه، نكون قد ارتكبنا «خطأ في الحكم». فبعملنا هذا نكون قد لُمنا التلميذ على خطأ لم يرتكبه، فنربكه أكثر فأكثر. ومن المؤكد أنّ العقاب لن ينفع في هذه الحالة، وقد يلحق ضرراً بالغاً بتطوّر سلوك التلميذ.

ولتوجيه سلوك التلميذ بطريقة إيجابية، نحتاج إلى فهم بيئته التعلّمية بالكامل والعوامل التي قد تؤثّر على تصرّفه على الصعيد الشخصي، والعائلي، وعلى صعيد المجتمع المحلّي أيضاً. فعندما يسيء التلميذ التصرّف، علينا أن نأخذ هذه العوامل بالاعتبار تماماً كالأهداف الأربعة التي تمّت مناقشتها أعلاه. وعلينا أن نسأل أنفسنا عمّا إذا كان التلميذ يواجه صعوبةً مع وضع الصف أو ما إذا كانت هذه المشكلة ناتجة عن سبب خارج نطاق الصف والمدرسة. وأخيراً، علينا أن نعلم أنّ حلّ هذه المشاكل لا يتوقّف علينا فحسب، بل يتطلّب بناء شراكاتٍ قويّة مع الأهل، وقادة المجتمع المحلّي، والمنظّمات المحلّية لتحديد أيّ ظروف صعبة قد يواجهها التلميذ والتي يعكسها تصرّفه، وللعمل على حلّها.

وفي ما يأتي لائحة عوامل قد تؤثّر على ما إذا كان أحد تلاميذنا يرغب في حضور صفنا والنجاح، وما إذا كان يسيء التصرّف. وتتضمّن اللائحة أيضاً بعض الإجراءات التي يمكن اتخاذها للتغلّب على هذه العوامل، وعلى وجه التحديد إجراءات تنطوي على مشاركة العائلات والمجتمعات المحلّية[41]. غير أنّ هذه اللائحة ليست شاملة. فلنتحدّث مع زملائنا عن العوامل الأخرى في موقعنا التي تؤثّر على سلوك تلاميذنا وعن الإجراءات التي يمكننا اتخاذها عند إساءة التصرف.

[41] UNESCO. “Booklet 6: Creating a Healthy and Protective ILFE”, Embracing Diversity: Toolkit for creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

الطفل

الحاجة إلى العمل. إنّ التلاميذ الذين يشعرون بأنّه يتوجّب عليهم أن يكونوا في البيت، أو في مكانٍ آخر، ليساعدوا عائلاتهم على كسب لقمة العيش، قد لا يرغبون في البقاء في صفوفنا، وقد يلجأون إلى سوء التصرّف وسيلةً للهروب. فاهتمامهم الأوّل يتركّز على تزويد عائلاتهم بالمساعدة الفورية، بدل اعتبار التعليم وسيلة لتأمين مستقبل عائلاتهم الاقتصادي على المدى البعيد. لذلك، يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى أن يعرفوا كيف أنّ التعلّم والسلوك الجيّد يحسّنان في الواقع إمكانياتهم على صعيد العمل. ويُمكن أيضاً إعطاؤهم فرصة لكسب المال والتعلّم في الوقت عينه، مثلاً من خلال برامج التدريب على اكتساب المهارات الحياتية في المدرسة، حيث يمكنهم بيع المنتجات التي يصنعونها، والتي تُخصَّص أرباحها للتلميذ. أما الاستراتيجية الجيّدة الأخرى فتقوم على دعوة الأهل وأعضاء المجتمع المحلّي المحترمين الذين يتمتّعون بمعارف ومهارات خاصة ليكونوا أشخاصاً مرجعيين في الصف. فيمكنهم تعليم التلاميذ عن اختصاصهم، وكيفية ارتباطه بما يتعلّمه التلاميذ في الصف، وقيمة التعليم على المدى البعيد.

علاوةً على ذلك، قد يتعيّن على بعض التلاميذ - الفتيات منهم بشكل خاص - القيام بالكثير من الواجبات المنزلية قبل الذهاب إلى المدرسة، ونذكر منها: رعاية الأخوة الأصغر سنّاً، وتنظيف المنزل، وتحضير الطعام. فيكون لديهم وقتٌ قليلٌ للقيام بالفروض، وقد يصلون متأخّرين إلى المدرسة، وقد ينامون في الصف. في هذا الإطار، لا تُعتبر هذه الحالات مشاكل مسلكية لدى التلاميذ، بل استجاباتٍ لأوضاع عائلاتهم. بالتالي، لن يصحّح التأديب على الأرجح تصرّف التلميذ. فعوضاً عن التأديب، نحتاج إلى اتّباع استراتيجيات لمحاولة مساعدة التلميذ على العمل في البيت والتعلّم أيضاً، مثال منحه المزيد من الانتباه في الصف؛ وعدم إعطاء الفروض المنزلية أو إعطاء القليل منها؛ وفي حال إعطائها، منح الوقت للقيام بها في المدرسة؛ وتشجيع التلاميذ على مساعدة بعضهم بعضاً في إتمام الفروض (التعلّم بين الأتراب)؛ وتخصيص وقت إضافي للدروس الخصوصية في البيت إذا أمكن.

المرض والجوع. لا يتعلّم التلاميذ جيّداً إذا كانوا يشعرون بالمرض، أو بالجوع، أو كانوا يعانون سوء التغذية. ويأتي هؤلاء التلاميذ عادةً من عائلات ترزح تحت ثقل الفقر وتكافح يومياً للاستمرار في العيش. غير أنّ المرض والجوع يقلّلان مدى تركيز التلميذ ويؤثّران بشدّة على مستويات نجاحه. في هذا السياق، قد تؤدّي مستويات النجاح المنخفضة إلى الشعور بعدم الملاءمة والفشل، وهذا ما يؤدّي بدوره إلى إساءة التصرّف. أما الإجراءات اللازمة لمساعدة هؤلاء التلاميذ، فتتخطّى إطار الصف، وتتجاوز المدرسة لتبلغ المجتمع المحلّي. ويقوم الإجراء الأوّل على إنشاء برامج تغذية مدرسية للبرامج التعلمية تؤمّن وجبات غداء أو وجبات خفيفة مغذّية بانتظام. والجدير بالذكر أنّ هذه الوجبات يمكن أن تفيد

الفتيات على وجه التحديد. ويمكن لمجموعات النساء في المجتمع المحلّي أو المنظّمات المحلّية الأخرى تحضيرها. فضلاً عن ذلك، علينا العمل مع مزوّدي الخدمات الصحّية المحلّيين لإنشاء برامج كشف وعلاج منتظمة تختصّ بالصحّة، والأسنان، والتغذية[42].

الخوف من العنف. قد يسبّب الخوف من العنف في طريق الذهاب إلى المدرسة والرجوع منها، وفي المدرسة والصف أيضاً (على شكل العقاب الجسدي أو التنمّر)، انسحابَ بعض التلاميذ وعدم مشاركتهم في الصف. وهو يُحدث ضرراً بالغاً على تقديرهم لذاتهم ويزيد شعورهم بعدم الملاءمة. فما هي الإجراءات التي يمكننا اتخاذها لفهم وضع مدرستنا بشكل أفضل؟ علينا مساعدة التلاميذ وأعضاء المجتمع المحلّي في رسم خريطة للأماكن التي يحصل فيها العنف في ملعب المدرسة، وفي طريق العودة إلى البيت والذهاب منه. ويمكننا أيضاً العمل مع قادة المجتمع المحلّي والأهل لإعداد أنشطة لـ «رعاية الأطفال»، يقوم فيها المعلّمون المسؤولون، والأهل، وأعضاء المجتمع المحلّي الآخرون بمراقبة المناطق التي تكون فيها نسبة العنف مرتفعة أو يُحتمل حدوث هذا العنف فيها داخل المدرسة وخارجها. وقد تتضمّن هذه النشاطات مرافقة التلاميذ إلى مناطق آمنة عند اللزوم. ويمكننا أن نطلب من تلاميذنا تعبئة استبيانات مجهولة المصدر لمعرفة ما إذا كانوا قد تعرّضوا لحوادث تنمّر أو لعقاب جسدي وطريقة حصول ذلك[43]. كما تحتاج مدارسنا إلى سياسات صارمة وقابلة للتنفيذ حول العنف ضدّ الأطفال، بما في ذلك اللجوء إلى العقاب الجسدي، إضافةً إلى مدوّنة قواعد سلوك مناسبة للمعلّمين وموظّفي المدرسة.

الإعاقة والاحتياجات الخاصة. يبقى معظم الأولاد ذوي الإعاقات أو الاحتياجات الخاصة خارج المدرسة، خصوصاً عندما تفتقر مدارسنا وأنظمتنا التربوية إلى سياسات وبرامج لدمج الأطفال الذين يعانون قصوراً جسدياً، أو عاطفياً، أو تعلّمياً. غير أنّ بعض هؤلاء الأطفال قد دخل المدرسة وقد يكون في صفنا. وهم الأطفال الذين تكون إعاقاتهم «خفيّة»، مثل الذين يعانون قصوراً بصرياً وسمعياً، والذين يعانون اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كما هي حال رامي. وإذا لم تتمّ ملاحظة حالات القصور هذه، قد نعتبر خطأً أنّ تصرّف التلميذ، المتمثّل بعدم الانتباه، والأداء التعلّمي الضعيف، وفرط الحركة في الصف مثلاً، هو سوء تصرّف. لذلك، تحتاج المدارس إلى برامج كشف لتحديد هذه الظروف في وقتٍ مبكرٍ وإحالة التلاميذ إلى المساعدة حتى يتمكّنوا من التعلّم والمشاركة فعلياً في صفوفنا. حتى إنّه يمكن لتلاميذنا أيضاً القيام باختبارات للسمع والنظر بأنفسهم[44].

[42] للمزيد من المعلومات، راجع: UNESCO. "Booklet 6: Creating a Healthy and Protective ILFE," Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

[43] UNESCO. "Booklet 4: Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms," Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

[44] UNESCO. Booklet 6: Creating a Healthy and Protective ILFE. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

العائلة والجماعة

يجب أن تكون العائلات والجماعات المسؤول الأوّل عن حماية الأطفال ورعايتهم، وفهم المشاكل التي قد تعترضهم، إضافةً إلى اتخاذ التدابير اللازمة لمواجهة هذه المشاكل بطرقٍ مستدامة. ولا شكّ في أنّ العائلات القوية، والحنونة، والمنتِجة تشكّل أكثر الوسائل فعاليةً لتفادي إساءة التصرّف. في هذا الإطار، نجد في ما يأتي بعض الاعتبارات الأساسية المرتبطة بالعائلة والجماعة والتي قد تحدّد ما إذا كان الأطفال يرتادون المدرسة، وكيفية تصرّفهم فيها. **ولكن، هل من عوامل أخرى مرتبطة بالعائلة أو بالجماعة في محيطنا، أو بلدنا، أو ثقافتنا من شأنها أن تؤثّر على ارتياد الطفل المدرسة وعلى سلوكه فيها؟**

الفقر والقيمة العملية للتعليم. يرتبط الفقر ارتباطاً وثيقاً بعامل «الحاجة إلى العمل» المذكور أعلاه، وهو يؤثّر غالباً على أداء التلميذ وسلوكه في المدرسة. فالأهل الفقراء يكونون في معظم الأحيان تحت ضغطٍ كبير لتأمين احتياجات الحياة، حتّى الأساسية منها، بسبب العبء المادي الذي يقع على كاهلهم. وبالتالي، يترتّب على الأطفال مساعدة عائلتهم في تأمين المدخول، على حساب تعليمهم وحياتهم المستقبلية. والجدير بالذكر أنّ هذا الأمر يحدث خصوصاً عندما يعتبر الأهل أنّ التعليم غير مفيد للحياة اليومية؛ فيجهلون أهمية ارتياد أطفالهم المدرسة ولا يهتمّون البتّة لتصرّفاتهم فيها (وأحيانًا لتصرّفاتهم في المنزل أيضًا). فضلاً عن ذلك، قد يشعر الأهل بأنّ المدرسة المحلّية تعجز عن تزويد أطفالهم بنوعية تعليم جيّدة، في الوقت الذي يمكن للمهارات التي يكتسبونها عبر ممارستهم بعض الأعمال أن تكون ذات قيمة أكبر من تلك التي يتعلّمونها في الصف.

وبما أنّ سبب الفقر متجذّرٌ في الوضع الاقتصادي، يجب غالباً أن ترتكز الاستراتيجيات الفعّالة، للوصول إلى الأطفال الفقراء وإدخالهم إلى المدرسة ومساعدتهم على التعلّم بشكل ناشط، على محفِّزات مالية تكون قصيرة وطويلة الأمد تُمنح للطفل ولعائلته.

الرعاية غير الملائمة. قد لا يُتاح لبعض الأهل إلا وقتٌ قصير للعناية بأطفالهم، بسبب حاجتهم الملحّة إلى كسب لقمة العيش. وقد يُجبرون في بعض الأحيان على السفر مؤقتًا أو لفتراتٍ طويلة. لذلك، من الممكن أن يضعوا أطفالهم في عهدة الجدَّين أو أشخاص آخرين ليقدّموا لهم الرعاية. غير أنّ الأجداد أو الأوصياء قد يفتقرون إلى المعرفة، أو الخبرة، أو الدهاء الكافي لتزويد الأطفال بالرعاية الملائمة، فيقعون ضحية المرض أو الجوع. وعندما يكونون بحاجةٍ ماسّة إلى المال، لا يولون اهتماماً لتعليم الأطفال أيضاً، ولا يكترثون لتصرّفاتهم في الصف.

في ظلّ هذه الظروف، ما هي بعض الإجراءات التي يمكننا اتخاذها لمساعدة هؤلاء الأطفال؟

- ندعو الأهل ومقدّمي الرعاية في المناسبات لزيارة المدرسة. ونستعرض أمامهم عمل الأطفال، ونُجري محادثات غير رسمية أو جلسات تعلّمية تشاركيّة حول تحسين صحّة التلاميذ وسلوكهم من خلال تزويدهم برعايةٍ أفضل.

- كما سبق وذكرنا، ندعو الأهل ومقدّمي الرعاية الذين يتمتّعون بمعارف خاصّة للتحدّث عن مهاراتهم أمام الصف. فيكتشفون بهذه الطريقة أنّ المعرفة التي يتمتّعون بها قيّمة لأطفالهم.

- نشجّع عقد اجتماعات منتظمة بين «المعلّمين والأهل/مقدّمي الرعاية» لمناقشة تقدّم تعلّم الأطفال وكيفية مساهمة الرعاية الأفضل في تحسين تعلّم التلاميذ، وتقديرهم لذاتهم، وسلوكهم.

- نحصل على مواد حول رعاية الأطفال من وكالات حكومية ومنظّمات غير حكومية، وخصوصاً من الوكالات والمنظّمات التي تُعنى بالصحّة والتغذية. ثمّ نستعملها في برامج الصحّة المدرسية أو برامج التربية الأسرية، ونرسلها بشكلٍ منتظم مع التلاميذ إلى بيوتهم حتى يقرأوها أمام أفراد عائلاتهم.

- ننشئ برامج تدريبية على المهارات الوالدية تمكّن المدرسة والمنظّمات المحلّية من مساعدة الأهل ومقدّمي الرعاية على تحسين ممارسات تربية الأطفال ورعايتهم.

- ننشئ شراكات مع وكالات محليّة تُعنى بالرعاية الاجتماعية، ونحيل إليها التلاميذ الذين يعانون ظروفاً عائلية صعبة بشكل استثنائي.

العائلة والجماعة: استراتيجية تُعتمَد في تايلاندا

تَستعمل «المدارس الصديقة للأطفال» في تايلاندا، معلومات حول إنجازات التلاميذ التعلّمية وخلفيتهم العائلية لتحديد أولئك الذين يكتسبون تعلّماً غير جيّد، ويتغيّبون بشكلٍ متكرّر عن الصف، ولا يهتمّون للتعلّم، وعلى الأرجح أن يتركوا المدرسة لأنّ عائلتهم، في معظم الحالات، لا تملك مالاً وفيراً، وتولي أهمية لعمل أطفالها على حساب تعليمهم. فيحظى هؤلاء التلاميذ بالأولوية للتدرّب على اكتساب المهارات الحياتية في مجال نسج الحرير والقطن، والخياطة، والنجارة، والزراعة، والطباعة، والتدرُّب على الكمبيوتر، وما شابه. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا التدريب يزيد مدخول العائلة بينما يكون الأطفال في المدرسة، ويزوّد هؤلاء بمهارات يمكنهم أن يستعملوها طيلة حياتهم. كما أنّه يعزز تقدير الذات والثقة بالنفس بالإضافة إلى حسّ الإنجاز. وقد حصد بعض هؤلاء التلاميذ جوائز وطنية وإقليمية على أعمالهم. وفي بعض المدارس، يقوم أفراد عائلة هؤلاء التلاميذ بلعب دور «المعلّم» فيعلّمون التلاميذ مهاراتٍ موروثة مثل كيفية صبغ خيوط الحرير ونسجها للحصول على تصاميم تقليدية. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ مشاركة مماثلة تعزّز قيمة المدرسة في نظر الأهل وأفراد المجتمع من خلال تحسين سبل العيش والتشديد على أهمية الحفاظ على التقاليد الثقافية المهمّة. ومن شأنها أيضاً أن تعزّز التواصل بين الأهل والأطفال حول أداء الأطفال وسلوكهم في المدرسة، وحول المنافع التي يحملها مستقبل الأطفال - وتعلّمهم - للعائلة. **ولكن، هل من الممكن اعتماد استراتيجية مماثلة في منهج مدرستنا؟**

النــزاع. إنّ بعض الأهالي الذين يتجادلون حول المال أو مشاكل أخرى (مثل معاقرة الخمر وتعاطي المخدرات) قد يصبّون كلّ غضبهم على أطفالهم، فيقع هؤلاء الأطفال ضحيةً للعنف وإساءة المعاملة، ويتولّد لديهم شعورٌ قوي بعدم الملاءمة. وهذا ما قد يدفعهم إلى التغيّب عن الصفوف، أو إساءة التصرّف، أو حتّى أنّه قد يحثّهم على الهرب من المنزل ومن المدرسة. فعلى سبيل المثال، في خلال الأزمة الاقتصادية في آسيا عام 1997، وقع طفل تايلندي في دوّامة الشجارات التي حصلت بين والدَيه حول المال، وتعرّض للضرب. وكانت حياة هذا الصبي العائلية تعيسة، وسرعان ما بدأ ينعزل في الصف ويمتنع عن المشاركة. ولم يكن يُنجز فروضه في الوقت المحدّد، هذا في حال أنجزها أساساً. غير أنّ معلّمة هذا الصبي لم تعاقبه بل طلبتْ منه أن يصِف لها حياته العائلية، فانجلت عندئذٍ حقيقة وضعه؛ خصوصاً بعد أن كشَف الصبي أنّه لم يفهم سبب تعرّضه للضرب، وأنّ لا علاقة له بمشاكل عائلته المادّية. وبعد أن عرفت المعلّمة السرّ، اتّبعت طرقها الخاصّة للثناء على هذا التلميذ، ولإتاحة الفرصة له للتفوّق، ولمنحه «عناية مجبولة بالحبّ والعاطفة» واهتمام إضافيين. وكلمّا تسنت لها الفرصة، كانت

تطلب منه أن يساعدها قبل بدء الصفوف وبعد انتهائها، وبذلك كانت تجعله يمضي وقتاً في الصف بدل التواجد في جوّ عائلي مدمّر. فكانت النتيجة أن تغيّر سلوك الصبي وبدأ يتفوق في دراسته، بسرعةٍ فائقة. وبعد أن حلّ والداه خلافاتهما، لاحظا التحسّن الذي أنجزه طفلهما في المدرسة، فهنّآه في خلال اجتماعٍ بين الأهل والمعلّمين.

التمييــز. إنّ الأطفال الذين يتحدّرون من عائلات تختلف عن المجتمع بشكلٍ عام من ناحية اللغة، أو الدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو أيّ من السمات الثقافية الأخرى، هم عرضة بشكلٍ خاص لأن يكونوا هدفًا سهلاً للتنمّر، والاستهزاء، والمضايقة، وما شابه؛ والأمر عينه ينطبق على الأطفال المصابين بفيروس نقص المناعة المكتسب/الإيدز. في هذا الإطار، تشكّل المواقف السلبية والتمييزية تجاه هؤلاء الأطفال الحاجز الأكبر أمام دمجهم في المدارس والسماح لهم بالمشاركة في عملية التعلّم بشكل متساوٍ وفاعل وفرح. في الواقع، إنّ هذه المواقف السلبية قد تصدر عن مستويات مختلفة: الأهل، وأفراد المجتمع المحلّي، والمدرسة والمعلّمين، والمسؤولين الحكوميين، وحتى بين الأطفال المهمَّشين أنفسهم. والجدير بالذكر أنّ المخاوف، والمحرّمات، والعار، والجهل، والمعلومات المضلّلة، وغيرها كلّها عوامل تشجّع على اتخاذ مواقف سلبية من هؤلاء الأطفال وأوضاعهم. وهذا ما قد يُضعف ثقة الأطفال بأنفسهم، ويدفعهم إلى الاختباء وتجنّب التفاعل مع المجتمع، وإساءة التصرّف في الصف، كما قد يجعل منهم شبه نكرة في المجتمع. من أجل معالجة وضع هؤلاء الأطفال، علينا التركيز بشكلٍ خاص على التخفيف من حدّة التمييز وقبول قيمة التنوّع، وذلك من خلال:

- العمل مع الأهل وأفراد المجتمع المحلّي على تعديل الدروس والمواد التعليمية لتشمل الحضارات واللغات المتنوّعة في المجتمع المحلّي. بهذه الطريقة، نضمن أنّ المجتمع المحلّي سيرى أنّ المواد التعليمية موثوقة ومفيدة، وسيتشجّع الأطفال كافّةً على الذهاب إلى المدرسة والتعاون مع التلاميذ الآخرين.
- استعمال القصص، والحكايات، والأساطير، والأغنيات، والأشعار المحلّية لتطوير محتويات الدروس.
- للتلاميذ الذين لا يُجيدون اللغة التي تعطى بها الدروس في الصف: العمل مع معلّمين يُتقنون لغتَين أو أشخاص يتقنون لغة هؤلاء التلاميذ (حتى لو كانوا أفرادًا من عائلتهم أو مجتمعهم) لوضع منهج تدريبي على اللغة يكون ملائماً للصّف.

أما لتخفيف التنمّر، فنحتاج إلى اتخاذ سلسلة من الإجراءات، مثل:

- القيام بتمارين تساعد التلاميذ على الاسترخاء والتخفيف من التوتّر؛
- زيادة عدد تمارين العمل ضمن فرق في الصف (أي مساعدة الأطفال بعضهم بعضًا على التعلّم)؛

- تحسين مهارات الإصرار والجزم عند التلاميذ من خلال منحهم جميعهم صلاحيات إضافية، عن طريق السماح لهم بوضع قواعد الصف وتحمّل المسؤوليات ضمن لجنة خاصة بالتلاميذ على سبيل المثال؛
- زيادة المسؤولية في الصف من خلال إنشاء لجان والعمل عن كثب أكثر مع الأهل والمجتمع المحلّي؛
- إنشاء استراتيجيات «من طفل إلى طفل» لمعالجة النزاعات، مثل تدريسهم مهارات حلّ النزاعات كالتفاوض والتوسّط (التي ستتمّ مناقشتها أدناه).
- السماح للتلاميذ بتحديد الإجراءات التأديبية التي يجب اتخاذها إزاء التلاميذ الذين يتنمّرون على الآخرين.

وفي إطار تدريس المنهج، يمكن للمعلّمين أن يستعينوا بالمسرحيات أو بالدمى لاستكشاف مدى انتشار التنمّر وأسبابه، ولإيجاد حلول له عندما يحدث في المدرسة أو خارجها. فعلى سبيل المثال، صنع أساتذة في «غويانا» دمى وكتبوا مسرحيات قصيرة لعرض مظاهر التنمّر العنصري. ثمّ وضعوا خطوات إجرائية يمكنهم اتخاذها لمساعدة التلاميذ الذين تعرّضوا لهذه المواقف.
ويمكن أيضاً اللجوء إلى المناقشات أو المجادلات حول المواضيع الحسّاسة، بالإضافة إلى القصص أو تمارين لعب الأدوار التي تتيح للتلاميذ التمرّن على الرفض بحزم، وكذلك إيجاد التعابير المناسبة التي يجب أن تُستعمل لمواجهة المتنمّرين والمسيئين[45].

معرفة معلومات عن عائلات تلاميذنا

يقوم المعلّمون في الكثير من المدارس، في آسيا والمحيط الهادئ، بإنشاء ملفّات للتلاميذ كوسيلة لمعرفة خلفيّة العائلات التي يتحدّرون منها.
وتجدر الإشارة إلى أنّ ملف التلميذ:

- يُساعد المعلّمين على كشف الأسباب التي تقف وراء عدم ارتياد التلميذ المدرسة، أو سوء سلوكه في الصف، أو احتمال تركها؛
- يُظهر تنوّع التلاميذ ضمن الجماعة في ما يتعلّق بميزاتهم الفردية وميزات عائلاتهم؛
- يُساعد على التخطيط لبرامج من أجل تخطّي العوامل التي تُقصي الأطفال عن المدرسة وتدفعهم إلى إساءة التصرّف.

---

[45] UNESCO. "Booklet 4: Creating Inclusive, Learning-Friendly Classrooms," Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

يمكن إنشاء ملف التلميذ من خلال اتّباع الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: نتبادل الأفكار مع المعلّمين الآخرين حول أنواع سوء التصرّف البارزة التي يقوم بها التلاميذ، بالإضافة إلى العوامل الناجمة عن العائلة أو المجتمع التي من شأنها أن تؤدّي إلى هذه التصرّفات (مثال العوامل المذكورة أعلاه)؛ ونحرص على أن نذكر أيّ عامل قد نعتبره سببًا ممكنًا لتغيّب أو تأخّر تلميذ عن المدرسة.

الخطوة الثانية: نستعمل هذه العوامل لإعداد لائحة من الأسئلة، قد تُعطينا الأجوبة عليها فكرةً عن أسباب سوء تصرّف التلاميذ في الصفّ. في ما يأتي، نجد نموذجاً عن لائحة أسئلة تُستعمل في المدارس الصديقة للأطفال في الفليبين وتايلاندا لفهم وضع الأطفال ذوي الخلفيات والقدرات المتنوّعة الذين يعانون مشاكل في التعلّم ويشعرون بعدم الملاءمة[46]. **ويمكن لكلّ منا أن يضع لائحة أسئلة خاصّة به بالاستناد إلى العوائق التي يعتبرها شائعة في مجتمعه.**

التمييـــز

- ما هو نوع جنس الطفل ؟
- كم يبلغ الطفل من العمر؟
- ما هي جنسية الطفل أو انتماؤه الإثني؟
- ما هي ديانة الطفل؟
- ما هي لغة الطفل الأمّ؟
- أين يقع منزل الطفل بالنسبة إلى المدرسة (المسافة، الوقت اللازم للوصول إليها)؟
- أيّ وسيلة نقل يستعمل الطفل؟ وهل هي آمنة؟

العوامل المرتبطة بالطفل

- هل يعمل الطفل في المنزل أو خارجه مقابل أجرٍ أو هل يساعد في الأعمال المنزلية؟
- ما هو وضع الطفل الصحّي والغذائي؟
- هل يعاني الطفل أيّ إعاقة قد تؤثّر على وصوله إلى مرافق المدرسة أو على أدائه في الصف؟

[46] يمكن إيجاد أمثلة عن ملف التلميذ من بلدان أخرى مثل السلفادور وأوغاندا في:
Toolkit for Assessing and Promoting Equity in the Classroom, produced by Wendy Rimer et al. Edited by Marta S. Maldonado and Angela Aldave. Creative Associates International Inc., USAID/EGAT/WID, Washington DC. 2003.

تقديم الرعاية والنزاع

- كم يبلغ والِدا الطفل من العمر؟
- هل ما زال كلا الوالدَين على قيد الحياة؟ إذا كان الجواب سلبياً، فأيّ من الوالدَين قد فارق الحياة؟
- ما هو المستوى العلمي لكلّ من الوالدَين؟
- هل سبق أن ترَك أيّ من أفراد عائلة التلميذ المدرسة؟ ولماذا؟
- هل ما زال والدا الطفل مرتبطَين بالزواج؟
- مع مَن يعيش الطفل؟
- ما هو عدد الأفراد الذين يسكنون مع الطفل في المنزل؟
- ما هو عدد الأطفال الذين يعيشون مع الطفل في المنزل؟ (بشكلٍ خاص حديثو السّن)
- مَن هو المسؤول الأوّل عن تقديم الرعاية لهؤلاء الأطفال؟
- هل سبق أن هاجر أحد الوالدَين للعمل في الخارج؟

الفقر والقيمة العملية للتعلّم

- ما هي المهنة الأساسية (الرئيسية) لكلّ من والدَي الطفل؟
- هل تملك العائلة أرضًا تعطيها دخلاً؟ إذا كان الجواب إيجابياً، فكم من الأراضي تملك العائلة؟
- هل تقوم العائلة بتأجير الأرض لتحصيل الدخل؟ إذا كان الجواب إيجابياً، فكم من الأراضي تؤجّر؟
- ما هو متوسّط الدخل الشهري للأسرة؟
- هل تقترض العائلة مالاً لتحصيل الدخل؟ إذا كان الجواب إيجابياً، فما هو المبلغ، وكم مرّة تقوم بذلك، وفي أيّ فترة من السنة؟
- هل الأسرة هي عضوٌ في أيّ من مجموعة للتطوير المجتمعي؟

الخطوة الثالثة: نعدّ استبياناً لجمع الأجوبة عن هذه الأسئلة. ويمكن أن يكون هذا الاستبيان لائحة الأسئلة التي تمّ تدوين الأجوبة عنها، أو قد يكون نموذجاً رسمياً عن ملف التلميذ[47]. وعند اكتمال الاستبيان، يمكن: (أ) أن يتمّ إرساله إلى منازل الأطفال لملئه وإرجاعه إلى المدرسة أو إلى أحد قادة المجتمع المحلّي؛ (ب) أن يملأه المعلّم في خلال الزيارات المنزلية؛ أو (ج) أن يتمّ ملؤه بالاستناد إلى

[47] UNESCO. "Booklet 3: Getting All Children In School and Learning," Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. Bangkok, 2004.

مقابلات مع الأطفال أنفسهم، أو مع ذويهم عندما يحضرون إلى المدرسة لأخذ أطفالهم، أو في خلال اجتماعات بين الأهل والمعلّمين، أو في خلال لقاءات رابطة الأهل والمعلّمين.

الخطوة الرابعة: بعد ملء الاستبيانات وإرجاعها، نعدّ دراسة وصفية للحالة لكلّ طفل، تتضمّن أجوبةً عن الأسئلة المذكورة أعلاه. فستساعدنا هذه الدراسة على تحديد العوامل التي قد تؤثّر على سلوك كلّ طفل وتعلّمه، وعلى ربطها ببعضها وتحليلها.

الخطوة الخامسة: بعد انتهاء دراسات الحالة، نتفحّصها لنحدّد العوامل التي تؤثّر على قدرة الطفل على التعلّم جيّداً في صفوفنا وعلى سلوكه أيضاً. ثمّ نضع خطاً تحت العوامل حتى تبرز لنتمكّن من ربطها ببعضها. أما بالنسبة إلى حالة نور الواردة أدناه، فقد تكون هذه العوامل اختلافات ثقافية تجعلها تشعر بالتمييز والدونية وهي: الفقر، والرعاية غير الملائمة، وعدم الوصول إلى موارد خارج إطار العائلة، ووضع صحّي/غذائي سيّئ. فلنستعمل هذه العوامل كنقطة انطلاق لاتخاذ إجراءات إيجابية لمواجهة الأسباب التي تقف وراء عدم ارتياد الأطفال المدرسة، أو تدفعهم إلى إساءة التصرّف في الصف. وعلينا العمل بشكل ناشط مع زملائنا، ولجان إدارة المدرسة، والأهل، وقادة المجتمع المحلّي، والمنظّمات المحلّية من أجل التخطيط لكلّ إجراء واتخاذه والإشراف عليه وتقييمه.

عائلة تلميذة: حالة نور

تنتمي نور إلى **الجماعة الإثنية هْمونغ** التي تسكن في شمال تايلندا. ويُعتقد أنّ نور تبلغ من العمر 9 سنوات. **ووالدها متوفٍ**، أما والدتها فعمرها 30 سنة وهي لم تتزوّج مجدّداً كما أنّها **أمّية**، ومهنتها الأساسية هي زراعة الأرز في المرتفعات في قطعة صغيرة من الأرض. **تهتمّ جدّة نور بها وبأخيها البالغ من العمر 5 سنوات والذي لا يرتاد صفوف الحضانة**. في الواقع، أنّ **عائلة نور فقيرة جداً ويقتصر مدخولها على 500 درهم شهرياً**. وفي المواسم التي لا تزرع فيها والدة نور، **تنزح إلى بانكوك حتى تعمل في حراثة الأرض**. ولا تنتمي عائلة نور إلى أيّ مجموعة لتنمية القرية **وليس لها وصول إلى موارد الجماعة**. وتجدر الإشارة إلى أنّ نصف غيابات نور عن المدرسة مبرّرٌ لأنّها اضطُرّت إلى مساعدة والدتها أو جدّتها، ونصفها الآخر سببه **المرض**. فهي تعاني **التهابات حادّة في الجهاز التنفسي ونقصاً معتدلاً في مستوى اليود**. أمّا عندما تكون نور في الصف، فتنام في معظم الأحيان ولا تقدّم فروضها في الوقت المحدّد. وفي الكثير من الأحيان، تبدو مشغولة البال وغير مهتمّة بالدرس وبزملائها.

ملاحظة: لمَن يعمل منا في صفوف كبيرة، علينا البدء بإنشاء ملف تلميذ للعدد القليل من التلاميذ الذين قد يحتاجون إلى اهتمام خاص، لأنّهم لا يتعلّمون بشكل جيّد أو لأنّهم يسيئون التصرّف في الوقت الحاضر، أو لأنّ المعلّم يظنّ أنّ وضعهم الشخصي والعائلي قد يجعلهم عرضةً لإساءة التصرّف. وبعدئذٍ، ننتقل إلى التلاميذ الآخرين.

التواصل بين الأهل والمعلّمين

يتطلّب بناء علاقة إيجابية بين المعلّم والتلميذ، علاقة تعزّز السلوك الحسن وتتفادى إساءة التصرّف، إشراكَ الأهل في تعليم أطفالهم. في هذا السياق، يتمثّل العاملان اللذان يجعلان التلميذ عرضةً لإساءة التصرّف وترك المدرسة في عدم إشراك الأهل وفي توقّعات والدية منخفضة[48]. والجدير بالذكر أنّ إشراك الأهل يترك أثراً إيجابياً على إنجازات الطفل وهو أدقّ عامل يُبشّرنا بنجاح الطفل في المدرسة. نذكر في ما يأتي بعض منافع إشراك العائلة:

- يحقّق التلميذ إنجازاً أكبر، بغضّ النظر عن وضعه الاجتماعي والاقتصادي، أو خلفيّته الإثنية/العرقية، أو مستوى الأهل العلمي.
- يواظب التلميذ على الحضور إلى المدرسة.
- يقوم التلميذ بفروضه المنزلية بانتظام أكثر.
- يُظهر التلميذ مواقف إيجابية وسلوكاً حسناً بشكلٍ أكبر.[49]

ولكن، حتى نتمكّن من إشراك الأهل في تعليم أطفالهم، علينا إظهار اهتمام بطفلهم. وقد اقترحت الأبحاث أن يستعين الأهل بمعرفة المعلّم بشخصية تلميذ معيّن واهتماماته كجهازِ كشف. فهم يكونون أكثر استعداداً لسماع مجموعة المعلومات المرتجعة حول الطفل إذا شعروا أنّ المعلّم يعرف ما يميّز الطفل[50]. هذا ما يشكّل واحداً من بين الأسباب المهمّة التي تجعل معرفة الطفل وعائلته أمراً دقيقاً جداً في تطوير الشراكات بين الأهل والمعلّمين. إضافةً إلى ذلك، غالباً ما يضع اجتماع الأهل والمعلّم والتلميذ، حدّاً للتلاميذ الذين يلعبون لعبة المدرسة ضدّ البيت والأهل ضدّ المعلّم، لا سيّما في حالات التلاميذ الذين يسيئون التصرّف في الصف دائماً.

---

[48] Wells, S.E. At-risk Youth: Identification, Programmes, and Recommendations. Englewood, Colorado: Teacher Idea Press, 1990.

[49] التواصل بين المعلّم والأهل. أكاديمية التنمية المهنية.
http://www.mcps.org/iss/Portfolio/Communication/Conferences.ppt [accessed online on 12/1/2005]

[50] Reforming Middle Schools and School Systems. Changing Schools in Louisville, Vol. 1, No. 2 - Spring/Summer, 1997.

يُعقد عادةً اجتماع بين الأهل والمعلّم أو اجتماعٌ بين الأهل والمعلّم والتلميذ لسبب واحدٍ على الأقل من بين هذه الأسباب الأربعة:

(أ) لمناقشة موضوع أكاديمي محدّد تطلبه المدرسة، مثل أداء الطفل التعلّمي (جيّد أو سيّئ) أو طلب المساعدة الوالدية في الصف أو المدرسة؛

(ب) لمناقشة حضور الطفل أو مسائل تأديبية؛

(ج) لمناقشة مسألة يثيرها الأهل أنفسهم؛

(د) لعقد اجتماع دوري كما هو مُحدّد في روزنامة المدرسة.

ومع الوقت، يُطوّر المعلّمون الذين يتمتّعون بالخبرة أسلوبهم وإجراءاتهم الخاصة لعقد اجتماعات مماثلة. غير أنّه من المهم بالنسبة إلى المعلّمين المبتدئين أن يُعدّوا خطّةً للاجتماع. ويجب أن تتضمّن هذه الخطة الموارد التي سيحتاجون إليها، والقيود التي قد تؤثّر على حسن سير الاجتماع وكيفية التغلّب عليها، إضافةً إلى المسائل الأساسية المشتركة بين التلاميذ مقابل تلك الخاصة بتلميذ محدّد.[51] وقد تتضمّن الموارد ما يأتي:

- مَن سيحضر الاجتماع، وما هو الجدول الزمني لكلّ واحد منهم؟
- أيّ مكان هو مُتاح لعقد الاجتماع؟
- في حال أحضر الأهل معهم أطفالهم الأصغر سناً، بماذا يمكننا إلهاؤهم في خلال الاجتماع؟
- ما هي المعلومات المتوافرة من سجلات التوجيه والحضور التي قد تساعدنا في التحدّث مع الأهل، والتي يمكننا أن نطلبها قبل الاجتماع؟ في هذا السياق، يحتفظ بعض المعلّمين بـ «سجلات الحوادث المسلكية» لتتبّع حوادث إساءة التصرّف، ويمكنهم استعمالها في المناقشات مع الأهل. ويُمكن أن تُستعمل أيضاً لتحديد ما إذا كان الطفل يسيء التصرّف بشكل متكرّر، والطريقة التي تتمّ فيها إساءة التصرّف. وتتضمّن هذه الملفات: (أ) اسم الطفل؛ (ب) تاريخ ووقت حصول الحادثة؛ (ج) وصفاً مختصراً للتصرّف؛ (د) الإجراء الذي تم اتّخاذه؛ (هـ) اسم الشخص الذي أُبلغ بالحادثة، إضافةً إلى تاريخ الإبلاغ والطريقة التي تمّ بها (خطّياً أم شفهياً)؛ (و) أسماء الأشخاص الشاهدين على إساءة التصرّف؛ (ز) اسم الشخص الذي يعبّئ هذا السجل/التقرير والتاريخ؛ (ح) العوامل المساهِمة و/أو التغييرات اللازمة والتي من الممكن أن تكون قد أثّرت على سلوك الطفل؛ (ط) توقيع المدير، والمعلّم الذي شهد على الحادثة، والأهل، والتاريخ.

[51] التواصل بين المعلّم والأهل. أكاديمية التنمية المهنية.
http://www.mcps.org/iss/Portfolio/Communication/Conferences.ppt [accessed online on 12/1/2005]

تتضمّن القيود والعوائق المهمّة تلك التي قد تعيق سير الاجتماع، والتي يتعيّن علينا إيجاد حلول لها قبل دعوة الأهل إلى الاجتماع. وقد تتضمّن تلك القيود ما يأتي. ولكن هل بإمكاننا التفكير في قيود أخرى؟

- هل من أحد متوافر لمراقبة صفنا إذا كان علينا عقد اجتماع في خلال النهار؟
- كيف نتواصل مع العائلات التي لا تملك هاتفاً؟
- ماذا لو رفض الوالدان المنفصلان حضور الاجتماع نفسه؟
- قد يفتقر بعض الأهالي إلى وسيلة نقل أو قد يكونون مرتبطين بالتزامات عمل. فما هي الترتيبات التي يمكننا القيام بها لمساعدتهم على حضور الاجتماع، أو هل بإمكاننا الذهاب إليهم؟

قد تتضمّن المسائل المهمّة أسئلة من قبيل:
- إلى أيّ مدى يجب إشراك التلميذ في الاجتماع؟
- كيف نُشرك الأهل في إيجاد حلول للمشاكل؟
- ما هي الوثائق الضرورية؟
- ماذا نناقش مع أهل التلميذ الموهوب، أو ذلك الذي يُظهر علامات قصور تعلّمي، أو ذلك الذي يعاني مشاكل مسلكية؟

فالاجتماع الذي نحضّره جيداً لن يسهّل عملنا فحسب، بل سيظهر للأهل أنّنا أشخاص منظّمون، وأنّنا خصّصنا وقتاً للاستعداد لمناقشة وضع طفلهم. وفي خلال التحضير للاجتماع، تتضمّن بعض الإجراءات المهمّة ما يأتي:
- رسالة إلى الأهل لطلب الاجتماع. ويجب أن يكون الطلب إيجابياً حتى لو كان لمناقشة سوء سلوك التلميذ. (على سبيل المثال: «إنّ جهاد تلميذ يشكّل تعليمه تحدّياً بالنسبة إلينا. فهل بإمكاننا الاجتماع بكم في [التاريخ، والوقت] لمناقشة تقدّمه»؟)
- لائحة المواد التي يجب توفيرها قبل موعد الاجتماع.
- لائحة الأشخاص الذين يجب دعوتهم إلى الاجتماع (إذا لزم الأمر).
- برنامج الاجتماع (يجب أن يطّلع أهل كلّ تلميذ على البرنامج عند حضورهم إلى الاجتماع).
- أدوات لتسجيل نتائج الاجتماع وللتخطيط للمتابعة.
- خطّة متابعة لكلّ تلميذ. ويجب مناقشة هذه الخطّة، أو على الأقلّ النقاط الرئيسية فيها، مع أهل التلميذ، إذا أمكن، خصوصاً إذا كانت بعض أجزاء هذه الخطّة تتطلّب إشراف الوالدَين ومعلوماتهما المرتجعة.

ملاحظة: يمكن أن تكون اجتماعات الأهل والمعلّمين رسميةً أو غير رسمية. وبالنسبة إلى المعلّمين الذين يعملون في صفوف كبيرة، حيث لا يُتاح الوقت للاجتماع بكلّ الأهالي في يوم واحد، يجب عقد اجتماعات رسمية مع أهالي التلاميذ الذين يعانون صعوبات. أما في ما يتعلّق بالتلاميذ الآخرين، فيمكن إجراء مناقشات دورية غير رسمية في أوقات ملائمة (للمعلّمين والأهل). ويمكن أن تشمل هذه المناقشات لقاءات في الصف أو على أرض المدرسة، مثل عندما يحضر الأهالي لأخذ أطفالهم من المدرسة، أو لقاءات في المنزل، إذا كنا نقوم بزيارات منزلية؛ أو لقاءات في خلال المناسبات الخاصة بالمدرسة أو بالمجتمع المحلّي.

استراتيجيات تشجيعية

لقد تناول هذا القسم بناء علاقة إيجابية مع تلاميذنا، علاقة ترتكز على التفاهم والتعاطف. ونجد في ما يأتي بعض الشروط المهمّة بشكل خاص في تشجيع سلوك التلميذ الإيجابي كجزء من عملية بناء العلاقة:[52]

- **الحفاظ على أسلوب عاطفي إيجابي في الصف.** فستنعكس معاملتنا لتلاميذنا وتجاوبنا معهم من خلال سلوكهم.

- **منح التلميذ الانتباه لتعزيز السلوك الإيجابي.** وبالنسبة إلى التلاميذ الأكبر سناً، يتضمّن منح الانتباه أن نطّلع على حياتهم المنزلية، وعلى نشاطاتهم المدرسية، وعلى أيّ نشاطات أخرى تهمّهم، وأن نهتمّ بها.

- توفير الانتظام من خلال الأعمال الروتينية في ما يتعلّق بالنشاطات والتفاعلات اليومية للتخفيف من الإرهاق الناجم عن التجارب غير المتوقّعة، والسلبية.

- **التجاوب بانتظام مع المواقف المسلكية المتشابهة** – سواء أسلبية كانت أم إيجابية – من أجل تعزيز علاقات أكثر انسجاماً بين المعلّم والتلاميذ، وحصول التلاميذ على نتائج إيجابية أكثر.

- **المرونة، خصوصاً مع التلاميذ الأكبر سناً والمراهقين.** والاستماع إلى الأسباب التي تدفعهم إلى الامتثال أو عدم الامتثال لطلباتنا أو لقواعد الصف والتفاوض على حلّ. فهذا ما يُظهر أنّنا

---

[52] تمّ تكييف هذه المعلومات عن: الأكاديمية الأميركية لطب الأطفال: توجيه للتأديب الفعاّل.
http://aappolicy.aappublications.org/cgi/content/full/ pediatrics;101/4/723 [accessed online on 12/2/2005]

نقدّر وجهات نظر تلاميذنا، فتقلّ بالتالي حالات إساءة التصرّف في المستقبل. فضلاً عن ذلك، يرتبط إشراك الطفل في صنع القرار بتحسين الحكم الأخلاقي على المدى الطويل.

- **جعل ارتكاب الأخطاء أمراً لا بأس به.** نخبر تلاميذنا التالي: «لا نتعلّم إلا من أخطائنا. وأنا أرتكب الأخطاء كلّ يوم. فلنرتكب إذاً بعض الأخطاء الآن!» فهذا ما ينشئ شراكةً في التعلّم، شراكة مبنية على الاحترام المتبادل.

- **بناء الثقة.** تشجيع التحدّث بإيجابية عن الذات. أي أن نطلب من كلّ تلميذ أن يتحدّث عمّا يجيده مهما كان. ثم تطبيق إجاباتهم في دروسنا؛ وإشراكهم في مساعدتنا على التعليم.

- **التركيز على النجاحات الماضية.** مدح التلميذ الذي يميل إلى الشعور بعدم الملاءمة ويخاف من الفشل، على علاماته في الامتحان السابق (مهما كان)، وتشجيعه على القيام بالأفضل. وعرض إعطائه دروساً خاصة، وأعمالاً إضافية تمنحه نقاطاً إضافية، ومتابعتها.

- **جعل التعلُّم مفيداً.** تعديل طرقنا التعليمية. فبدل أن نلقي محاضرة عن الأشكال الهندسية، نقسّم التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة ونطلب منهم إيجاد أكبر عدد ممكن من الأشكال المتنوّعة في أرجاء المدرسة أو المجتمع المحلّي في خلال 15 دقيقة. وتحصل المجموعة الفائزة على جائزة صغيرة!



تهيئـــة بيئـــة تعلّميـــة إيجـــابيـــة وداعمـــة

ما الذي سنتعلّمه:

- أهمية إدارة الصف
- توفير بيئة تعلّمية مريحة
- توضيح أعمال الصف الروتينية بالتفصيل
- وضع قواعد الصف وإشراك الأهل
- اعتماد أسلوب إداري يحفّز على القيام بالتصرّفات الحسنة
- تقديم التشجيع الإيجابي

إدارة الصف الجامع الصديق للتعلّم

حتى يُطوّر التلاميذ تصرّفات حسنة، يجب أن تخضع بيئة الصف الذي يتواجدون فيه لإدارةٍ وتنظيمٍ جيّدَين. وعندما نفكّر في إدارة الصف، قد يفكّر كثيرون منا في التحكّم بتصرّفات التلاميذ أو يتساءلون عن الطريقة التي سنعتمدها لإدارة الصف. في الواقع، يجب أن تكون ردّة فعلنا على التصرّف الحسن أو السيّئ الذي يقوم به التلميذ، الإجراءَ الأخير ضمن خطّة إدارة الصف. وفي الصف الذي يخضع لإدارة جيّدة، يتطلّب هذا الإجراء، على أمل أن يكون على شكل تقنية تأديب إيجابي، وقتاً قصيراً ولن يوقف سير الدرس إلا بعض الشيء. وللوصول إلى هذه النقطة، نحتاج إلى التخطيط لإدارة الصف التي تضمّ عناصر متعدّدة. وقد تمّت مناقشة بعض هذه العناصر في الكتيّبَين 4 و5 من منشورات مكتب اليونسكو في بانكوك تحت عنوان مجموعة أدوات تتيح تهيئة صفوف جامعة صديقة للتعلّم. وسيناقش هذا الكتيّب العناصر الأخرى.

في الواقع، تقوم الخطوة الأولى في عملية التخطيط على تحديد ما نعنيه فعلاً بـ «إدارة الصف». فعندما نستعمل مصطلح «إدارة الصف»، نقصد به الإجراءات، والاستراتيجيات، والطرق التعليمية التي

يستعملها المعلّمون لتهيئة بيئة صف تشجّع على التعلّم، ولتطوير وإدارة تصرّفات التلاميذ والأنشطة التعلّمية الخاصة بالتلاميذ، أفراداً ومجموعات، ضمن هذه البيئة. عليه، تُهيئ إدارة الصف الفعّالة بيئةً تحفّزنا على التعليم وتحفّز التلاميذ كافّةً على التعلّم وتطوير سلوكياتهم. في المقابل، تولّد إدارة الصف غير الفعّالة الفوضى؛ إذ أنّ تلاميذنا لا يعرفون ما نتوقّعه منهم، ولا يفهمون طريقة التصرّف أو التجاوب التي يتعيّن عليهم اتّباعها، ولا يعرفون الحدود، ولا التبعات التي ستنشأ عن إساءة التصرّف. في هذا الإطار، تُعتبر إدارة الصف الفعّالة المهارة الأهم، والأصعب، التي يتعيّن على المعلّم إتقانها. فحتى المعلّمين الذي يتمتّعون بالخبرة يجدون أنفسهم في معظم الأحيان أمام تلميذ – أو صف بكامله – يتحدّى مهاراتهم الإدارية القديمة أو يجبرهم على إيجاد طرق جديدة للتعامل مع ظروف الصف. والصف مكانٌ يجتمع فيه التلاميذ للتعلّم. وبالتالي، تُشكّل تهيئة بيئة آمنة ومنظَّمة في الصف، مهارة لصمود للمعلّمين تعمل على تأمين بيئة التعلّم المُثلى لكلّ التلاميذ.

جعل البيئة التعلّمية مريحة

هل سبق لأيٍّ منا أن تواجد في غرفةٍ مزدحمة سواء بأشخاصٍ كُثر أو بأغراضٍ كثيرة، مثل الأثاث؟ كيف شعرنا للوهلة الأولى؟ وهل تغيّر شعورنا بعد برهة؟ عند دخول الغرفة، من الممكن أن يكون كثيرون بيننا قد تفاجأوا، ولكن عندما تعيّن علينا بدء العمل فعلياً في الغرفة والتفاعل مع الآخرين، بدأت تراودنا على الأرجح مشاعر سلبية. وقد نُصاب بالإحباط أو بالغضب، أو قد ننعزل في زاوية ما ونحاول تجنّب الآخرين أو تجنّب الوقوع أرضاً أو الاصطدام بالأغراض الكثيرة المنتشرة في أنحاء الغرفة.

تراود تلاميذنا المشاعر عينها في الصفوف التي لا تُدار فيها المساحة المادية جيّداً. لذلك، قد تأتي إساءة تصرّف التلاميذ ردّة فعل على إحباطهم وخوفهم. في المقابل، يمكن أن تساعدنا مساحة الصف المخطَّطة جيّداً، على تفادي إساءة التصرّف التي قد تنشأ. وهي تؤثّر كثيراً على ما يمكن إنجازه في خلال الدرس.

وكما هي الحال مع جوانب إدارة الصف كلّها، ترتبط طريقة تنظيم الصف بتفضيلاتنا إضافةً إلى تفضيلات تلاميذنا. فما يريحنا قد لا يكون ما يريح تلاميذنا. لذلك، علينا أن ننظّم الصف في بداية السنة، وأن نسأل بعدئذٍ تلاميذنا عمّا إذا كانوا يشعرون بالراحة فيه. والأفضل بعد هو أن نقسّمهم إلى مجموعات وأن نطلب من كلّ مجموعة النظر في أرجاء الغرفة ومحتوياتها، ورسم خريطة للغرفة منظَّمةً بالطريقة التي يريدونها، لا سيّما إذا كان صفّنا يضمّ عدداً كبيراً من التلاميذ. ثمّ نستمد الأفكار من هذه الخرائط أو الرسوم كلّها لنصمّم صف تلاميذنا «الشخصي». وعلينا أن نجرّب الترتيب الذي اعتمدناه على مدّة أسبوع أو اثنين، وبعدئذٍ نسأل تلاميذنا عما إذا كانوا مرتاحين فيه. أما في حال شعروا بأنّ ترتيباً جديداً

سيكون مريحاً أكثر، فيتعيّن علينا تغيير ترتيب الصف. إضافةً إلى ذلك، من الضروري تغيير الترتيب عندما نحسّ أنّ تلاميذنا قد بدأوا يشعرون بالملل من الجلوس في الصف والتعلّم.

في ما يأتي بعض الأمور التي يجب التفكير فيها عندما نقوم وتلاميذنا بترتيب مساحة الصف[53]. غير أنّ هذه اللائحة ليست شاملة. فهل بإمكاننا التفكير في أمور أخرى؟

رؤية الجميع. يجب أن نتمكّن من رؤية تلاميذنا كافّة في كلّ الأوقات لمراقبة عملهم وسلوكهم. ونحتاج أيضاً إلى رؤية الباب من مكتبنا. ويجب أن يتمكّن التلاميذ من رؤيتنا ورؤية المكان الذي نعلّم منه من دون أن يضطرّوا إلى الاستدارة أو التحرّك كثيراً.

توفير مقاعد للجميع (تجنّب الشعور بالازدحام). غالباً ما تُعتبر المساحة في الصفوف التي تضمّ الكثير من التلاميذ نِعمةً. لذلك، علينا أن نجرّب هذه الاستراتيجيات الأساسية الثلاث حتى نستفيد من المساحة المتوافرة إلى أقصى حدّ.

تتطلّب الاستراتيجية الأولى أن نقوم بإزالة قطع الأثاث غير الضرورية. فنستعمل السجّاد عوضاً عن الطاولات. ونستعمل الرفوف المثبتة على الجدارن وفي مكان أعلى من الأرض للأغراض التي لا يحتاج إليها التلاميذ دائماً. أما في حال وجود خزانة في الصف لحفظ ممتلكات التلاميذ، فنضعها الخارج باب الصف مباشرة. وإذا أمكن، نحتفظ بممتلكاتنا، وبمواد الدروس، وبالأغراض الأخرى التي لا نستعملها في خلال وقت الدرس في قاعة المعلّمين أو في مكان آخر آمن خارج الصف. وإذا لم نكن بحاجة إلى مكتب معلّم كبير، نطلب مكتباً صغيراً.

أما الاستراتيجية الثانية فتستلزم أن نكون مبدعين في مقاربتنا التعليمية وأن نجعل الصف يتفاعل لتخفيف الشعور بالازدحام. وإذا أردْنا إلقاء محاضرة، فيجب أن نحاول ألا نخصّص لها أكثر من جزء من حصّة الدرس، أي 20 دقيقة من أصل ساعة، وعلينا التركيز على موضوعٍ أو على مفهوم واحد أو اثنَين لا أكثر (على سبيل المثال، التحدّث عن الأشكال الهندسية)، بدل إعطاءٍ الكثير من المعلومات دفعةً واحدة. على كلّ حال، هذا هو الحدّ الأقصى للوقت الذي سنحافظ فيه على انتباه تلاميذنا. بعدئذٍ، نقسّم التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة حيث لا يُضطرّون إلى أن ينظروا إلا إلى بضعة وجوه لا أكثر. وتجدر الإشارة إلى أنّه من المفضّل تقسيم التلاميذ في مجموعات مختلطة كلّما كان ذلك ممكناً، بدل

---

[53] تمّ تكييف هذه المعلومات عن: Classroom Management – Managing Physical Space. Collaborative for Excellence in Teacher Education (CETP), National Science Foundation.
http://www.temple.edu/CETP/temple_teach/cm-space.html [accessed online on10/20/2005]

تقسيمهم في مجموعات فتيان مقابل مجموعات فتيات. وعلينا إعطاء كلّ مجموعة نشاطاً مكمّلاً، مثل أن نطلب من إحدى المجموعات محاولة التفكير في أكبر عدد ممكن من الأشياء المستديرة، ومن مجموعة أخرى محاولة التفكير في أكبر عدد ممكن من الأشياء المربّعة. وقبيل نهاية الحصة، نعيد جمع المجموعات، فتقوم بعرض ما اكتشفته.

وعلى نحو مماثل، تقوم الاستراتيجية الثالثة على استعمال المساحة خارج الصف قدرما نستطيع. في هذا الإطار، تشكّل أرض المدرسة مصدراً غنياً للتعلّم المنهجي: فهي صفوف خارجية يمكن للتلاميذ اكتشافها كجزءٍ من تعلّمهم، وهي تَصلح لأن تكون تكملة للصفوف المزدحمة، وهي ممتعة أكثر منها بكثير. وأيضاً، إنّها مواقع مهمّة تتيح للتلاميذ تطوير مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية على حدّ سواء. فضلاً عن ذلك، تمنحنا أرض المدرسة فرصةً لتنويع بيئة التلاميذ التعلّمية، وإعداد دروس مهمّة حول التعاون، والملكية، والانتماء، والاحترام، والمسؤولية[54]. ويمكن استعمال أماكن كثيرة في أرض المدرسة لتكون مراكز للأنشطة من أجل تدعيم ما تعلّمه التلاميذ حول موضوع ما في الصف. ففي المثل المتعلّق بالأشكال الهندسية، يُمكننا أن نطلب من التلاميذ استكشاف أرض المدرسة وتحديد أكبر عدد ممكن من الأشكال الهندسية. بعدئذٍ، نجلس تحت شجرة وندوّن كلّ ما وجدوه. فلنراقب مدى تقدّمهم! ثم نجمعهم في الصف أو في الخارج، قبل 10 دقائق من انتهاء الحصة، حتى يقدّموا اكتشافاتهم.

الأثاث. إذا كانت مساحة الصف ملائمة، علينا أن نحاول ترتيب مقاعد التلاميذ بطرقٍ متنوّعة، على شكل دائرة مثلاً أو على شكل «U» للمناقشة، أو جمع المقاعد ضمن مربّعات للعمل الجماعي، وضمن خطوط لإجراء اختبار أو للعمل الفردي. وعلينا التفكير في تسهيل المرور بين الطاولات ضمن هذه الترتيبات. في هذا الإطار، يجب أن تخلو من العوائق، المناطقُ المستعمَلة عادةً و«مسالك السير» (مناطق المشي مثل الممرّات)، ويجب أن يتمكّن الجميع من الوصول إليها بسهولة. وعلينا أن نفكّر أيضاً في استعمال رفوف الكتب، أو الطاولات، أو السجادات لتهيئة مناطق للاستعمال الخاص. أما إذا كانت الغرفة بحاجة إلى أن تُقسَّم أو بحاجة إلى «مساحة حائط» لعرض أعمال تلاميذنا، فيجب أن نفكّر في خيارات منخفضة التكلفة مثل الجهة الخلفية لرفوف الكتب، أو حصيرة واقية تكون مستقيمة وطويلة ومنسوجة من أوراق النخيل أو قصب الخيزران ويصنعها تلاميذنا أو عائلاتهم. حتى إنّه يمكن استعمال هذه الحصائر لتقسيم الصفوف في المدارس التي تفتقر إلى جدران فاصلة.

[54] Malone, Karen and Tranter, Paul. "Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds," Children, Youth and Environments, Vol. 13, No. 2, 2003

المراكز. تمنح مراكزُ النشاطات التلميذ، أو مجموعات صغيرة من التلاميذ، فرصةَ العمل على مشاريع أو نشاطات على وتيرتهم الخاصة. وضمن الصفوف، يجب إنشاء المركز بطريقة تؤمّن مساحة للعمل، ومكاناً لحفظ الأدوات والمواد، ومكاناً لتعليق التعليمات. أما الصفوف المزدحمة، فيمكنها أن تُحدّد مواقع مراكز الأنشطة في أماكن مختلفة على أرض المدرسة. فيُحضر التلاميذ معهم ما يحتاجون إليه للقيام بنشاطٍ ما في المركز.

مواد التدريس وموارد التعليم. يجب الاحتفاظ بالكتب ومواد التدريس الأخرى بطريقة تُمكّننا من الحصول عليها ووضعها جانباً بسهولة. أما الأدوات مثل الطباشير، والمساطر، والأوراق، والتلوين، والمقصّات، فيجب وضعها بطريقة تُمكّن التلاميذ من الوصول إليها من دون إزعاج الآخرين. ولا يختلف حال أدوات التعليم مثل اللوح المتنقّل، وحامل اللوح، وأوراق الرسوم البيانية، وجداول العمل، عن حال مواد التدريس فيجب حفظها بطريقة تمكّننا من استعمالها، ولكن من دون أن تتسبّب بالعرقلة، مع الحرص على ألا تشغل مساحة بارزة في الصفوف المزدحمة.

أعمال التلاميذ. قد تصير مهمّة جمع أعمال التلاميذ والاحتفاظ بها مهمّةً شاقّة بسرعة فائقة في غياب خطّة مدروسة. في هذا الإطار، قد يستعين بعض المعلّمين بحافظات أوراق فردية لفعل ذلك. ويمكن تخصيص حافظة لكلّ تلميذ، ومن صنع كلّ تلميذ، لكلّ مادّة أو لمجموعات من التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أنّ عرض أعمال التلاميذ يتطلّب مساحة أيضاً. وقد تكون هذه المساحة عبارة عن جدران أو حتى حبال تُعلَّق عليها أعمال التلاميذ بواسطة ملاقط، أو شريط لاصق، أو حتى بواسطة دبابيس. زد على ذلك أنّ تزيين الصف بأعمال التلاميذ سيزيده رونقاً وترحيباً حتى ولو اكتظّ بالتلاميذ.

إشراك التلاميذ. يمكننا أن نستفيد كثيراً من مساعدة التلاميذ في إدارة المساحة في الصف، ويساعدهم ذلك على تنمية حسّ المسؤولية لديهم. فيمكنهم تعليق عمل التلاميذ، وابتكار لوحة نشرات، ووضع مواد التدريس جانباً عند انتهاء كلّ درس. ويمكن أن يساعدونا أيضاً في حلّ مشكلة المساحة. وعند حدوث مشكلة، مثل أن يتصادم التلاميذ مع بعضهم، أو أن يفتقر الصف إلى مساحة كافية لمقاعد التلاميذ، نطلب منهم اقتراح الحلول.

للتذكّر: يزيد جداً احتمالُ حصول التأديب الإيجابي وتطوير تصرّفات التلاميذ الإيجابية إذا تمّ تنظيم الصف وأنشطته وترتيبها بطريقةٍ تعزّز السلوك التعاوني بيننا وبين التلاميذ.

توضيح أعمال الصف الروتينية بالتفصيل

تقلّ فرص إساءة التصرّف عندما نوضّح أعمال الصف الروتينية بالتفصيل، لأنّ تلاميذنا سيعرفون ما هو مُتوقّع منهم وما يُقترض بهم فعله. وهذه التوضيحات ستساعدنا أيضاً على تجنّب «إساءة الحكم» التي تعني التفسير الخاطئ لتصرّف التلميذ واعتباره إساءة تصرّف؛ ونذكر مثلاً على ذلك عندما لا يعرف التلميذ أنّه يتوجّب عليه أن يبري القلم بعد انتهاء الدرس، وليس في خلاله، أو على الأقلّ أن يرفع يده وأن يطلب الإذن لفعل ذلك. إضافةً إلى ذلك، إذا عرف التلاميذ الخطوات اللازمة لإتمام عملٍ معين، يزيد احتمال أن ينجزوه بطريقةٍ منهجية. لذلك، علينا رسم خطط لهذه النشاطات توافق مساحة الصف وأسلوبنا الإداري (سنناقش هذا الموضوع أدناه). وإذا وجدنا أنّ أحد الأعمال الروتينية غير فعّال، علينا إشراك التلاميذ في إعادة تصميمه. وفي ما يأتي بعض الأعمال الروتينية التي يمكننا التخطيط لها مع تلاميذنا[55]. ولكن، هل بإمكاننا التفكير في أعمال أخرى؟

حركة التنقّل. إعداد خطط لدخول الصف والخروج منه، وتغيير بنية الصف وفقاً لما يتمّ تعليمه، مثل الانتقال من ترتيب الصف كلّه في خطوط من أجل إجراء اختبار، إلى ترتيب الصف ضمن مجموعات صغيرة لإعطاء دروس في العلوم أو الفنون. وعلينا أيضاً التخطيط بطريقة تتيح تلبية احتياجات تلاميذنا الفردية، مثل عندما يحتاجون إلى أن يبروا أقلامهم أو أن يحصلوا على لوازم شخصية للتعلّم، مثل لوازم الفنون.

مهام غير تدريسية. تشمل هذه المهام تسجيل الحضور، وجمع أوراق الإذن أو الغياب، والحفاظ على نظافة الصف. فعندما يكون الأمر جائزاً، يمكن للتلاميذ تقديم المساعدة في هذه المهام، لا سيّما التلاميذ الذين يشعرون بأنّهم يحتاجون إلى الانتباه. ويمكن استعمال بعض هذه المهام كنشاطات تدريسية أيضاً، مثل احتساب النسبة المئوية للتلاميذ الذين حضروا إلى الصف في ذلك اليوم في خلال درس الرياضيات.

إدارة المواد والانتقال من نشاط إلى آخر. إذا تمّ توضيح الأعمال الروتينية بالتفصيل في ما يتعلّق بتوزيع مواد التعليم والتعلّم، وجمعها، وحفظها، سيتمكّن التلاميذ المساعدون من إتمامها بسرعة. وإذا تمّ تحضير مواد التدريس وتنظيمها مسبقاً، سنتمكّن من الانتقال من نشاط إلى آخر بسهولة وفي وقت

---

[55] تمّ تكييف هذه المعلومات عن:
Collaborative for Excellence in Teacher Education (CETP), National Science Foundation. http://www.temple.edu/CETP/temple_teach/cm-routi.html [accessed online on 10/20/2005]

قصير. إضافةً إلى ذلك، يمكن إدراج المواد الضرورية في جدول يومي، فيعرف التلاميذ ما سيحتاجون إليه ويتمكّنون بالتالي من التحضير لنشاطٍ ما، بينما يتمّ جمع مواد النشاط السابق أو حفظها.

العمل الجماعي. يشجّع العملُ الجماعي التعلّمَ التعاوني. فهو يعلّم التلاميذ العمل معاً، فيفهمون قيمة العمل ضمن فريق. في هذا السياق، يجب أن يكون كلّ فرد ضمن الفريق مسؤولاً عن وظيفة معيّنة، ومع مرور الوقت، يجب أن يُمنح كلّ تلميذ فرصة القيام بكلّ الوظائف. ومع تلاميذنا، علينا أن نحدّد توصيف الوظائف والطريقة الروتينية لتخصيص الوظائف. وقد تتنوّع المهام ما بين تيسير النشاطات، أو ضبط الوقت، أو الإخبار، أو التسجيل، أو التشجيع، أو الاستفسار، أو إدارة المواد، أو تحديد المهام.

وضع قواعد الصف مع التلاميذ والأهل

تحتاج الصفوف كافّةً إلى قواعد حتى تعمل بفعالية. وتُسمّى هذه القواعد في بعض الأحيان «توقّعات» أو «معايير السلوك».

وتختلف طبيعة قواعد الصف، والأعمال الروتينية، وطريقة وضعها باختلاف نظام مُعتقَد المعلّم. فالطريقة التي نعمل بها مع تلاميذنا في الصف، بما في ذلك وضع القواعد والأعمال الروتينية، تحدّدها بشكل رئيسي معتقداتُنا حول كيفية تعلّم التلاميذ كيفية التصرّف. فمن جهة، قد يعتقد البعض منا أنّ التلاميذ يتلقّون المعرفة بطريقة غير فاعلة، وهم يحتاجون إلى الامتثال للنظام وإلى رؤية مكافأة أو منفعة واضحتَين مقابل تعلّمهم. لذلك، قد نشدّد على القواعد والأعمال الروتينية المعيارية، والصارمة. ومن جهة أخرى معاكسة تماماً، يعتقد بعضنا الآخر أنّ التلاميذ يتلقّون المعرفة بطريقة ناشطة، وإيجابية، ومحفّزة، وأنّهم يحلّون المشاكل بطريقةٍ فريدة من نوعها. لذلك، قد نشدّد على منح تلاميذنا الخيارات[56]. وعندما نحدّد قواعد الصف والأعمال الروتينية بمشاركة تلاميذنا، قد نختار مقاربة «الحلّ الوسط» التي تُعتبر مرنةً لتلبية الظروف المختلفة، والمتقلّبة في معظم الأحيان، في صفوفنا.

وغالباً ما نضع القواعد لاستباق المشاكل أو الصعوبات المسلكية التي قد تنشأ في إدارة الصف، ولتفادي هذه المشاكل. وتتضمّن المبادئ التوجيهية العامة لوضع قواعد الصف ما يلي:

- نكتفي بالقليل من القواعد التي تشدّد على السلوك المناسب، فلا نحن ولا تلاميذنا سنتذكّر لائحة طويلة. كذلك، نعلّق هذه القواعد في الصف حتى يراها الجميع.

[56] Mayeski, Fran. The Metamorphosis of Classroom Management. Mid-continent Research for Education and Learning. http://www.mcrel.org/pdfconversion/noteworthy/learners%5Flearning%5Fschooling/franm.asp

- ندرس إمكانية وضع قواعد أو توقّعات للمسائل التالية بهدف تهيئة صف يسير بشكل سلس: (أ) بداية ونهاية الحصّة أو النهار، بما في ذلك كيفية تسجيل الحضور، وما الذي يقدر أو لا يقدر التلاميذ أن يفعلوه في خلال هذه الأوقات؛ (ب) استعمال المواد والتجهيزات؛ (ج) كيفية طلب الإذن للاحتياجات غير المتوقّعة (كالذهاب إلى الحمّام أو بري القلم)؛ د) الإجراءات المتعلّقة بالأعمال الصفية الفردية والجماعية المستقلّة؛ ه) كيف يجب على التلاميذ طرح الأسئلة أو الإجابة عنها.

- نختار القواعد التي تجعل بيئة الصف منظّمة والتي تعزّز التعلّم الناجح. وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض التصرّفات، مثل مضغ العلكة أو التململ، لا يعيقان التعلّم على الأرجح ، إلا إذا تسبّبا بالضجّة أو بصرف الانتباه.
- لا نضع قواعد للصف لسنا راغبين فيها أو قادرين على تنفيذها دائماً.
- نوضح القواعد ونجعلها مفهومةً قدر الإمكان. في هذا السياق، يجب ربط القاعدة بالتصرّف عند الإعلان عنها: فجملة: «أبقِ يديك وقدميك بعيداً عن الآخرين» أوضح وأكثر إيجابية من «التقاتل ممنوع».

- نختار القواعد التي يوافق عليها بالإجماع كلّ مَن في المدرسة ويلتزمون بها. فإذا علم التلاميذ أنّهم لا يستطيعون التصرّف بطريقة معيّنة في صفّنا، ولكن يستطيعون ذلك في الصفوف الأخرى، فإنّهم سيجرّبون الحدود ليروا إلى أيّ مدى يقدرون على «الإفلات من العقاب» على التصرّف السيّئ. والأهم من كلّ شيء، نشرك تلاميذنا في وضع قواعد الصف! وقد نبدأ بالمبدأ الذي يقول: «يمكنكم فعل ما تريدون في الصف، شرط ألا ينتهك ذلك حقوق الآخرين، كزملائكم في الصف ومعلّمكم». ثمّ نستخدم المقاربة التي «تستند إلى الحقوق»، ونطلب من تلاميذنا تحديد التصرّف المقبول والتصرّف غير المقبول لأنّه ينتهك حقوق الآخرين. ويجب أن نضع قواعد لضمان هذه الحقوق، وعقوبات في حال انتهاك القواعد. وما يجب أن نتذكّره هو ضرورة أن تتناسب العقوبات مع طبيعة التصرّف السيّئ أي أن تصبّ في مصلحة التلميذ والصف معاً. وبعدئذٍ، نطلب من تلاميذنا وضع «دستور للصف» أو «سياسة للصف» تحتوي على القواعد وتوضع في مكان مرئي في الصف. كذلك، نطلب منهم توقيعه لكي يوافقوا على التقيّد بالقواعد، وإذا خالفوها يلتزمون بالتبعات.فالتصرّف السيّئ يصبح أقلّ احتمالاً إذا التزم التلميذ بتحاشي انتهاك القواعد وباتّباع سلوك أفضل.
- نراجع قواعد الصف بشكل منتظم لنرى ما إذا أصبح بعضها غير ضروري. وإذا صحّ ذلك، نثني على تلاميذنا، ثمّ نسألهم ما إذا كنا بحاجةٍ إلى قواعد أخرى.

إشراك الأهل

تكون القواعد فعّالةً إلى أقصى حدّ عندما يلتزم المعلّمون، والأهل، والتلاميذ بالخضوع لها. وفي بعض المدارس، يُعقَد «اتّفاق» بين هؤلاء الأفرقاء جميعاً. و«الاتّفاق» هو بكلّ بساطة اتّفاقية رسمية أو عقد ينصّ بوضوح على المسؤوليات المحدّدة الخاصة بكلّ فريق، ويوقّعه الأفرقاء جميعاً. وقد يكون نصّ هذا الاتفاق على الشكل التالي[57]. ويمكن مناقشته مع الأهل في الاجتماع الأوّل بين الأهل والمعلّمين أو بين الأهل والمعلّمين والتلاميذ. ولكن، هل بإمكاننا تعديله واستعماله كطريقة لإشراك تلاميذنا وأهاليهم للتشجيع على حسن التصرّف في الصف؟

بصفتنا أهل التلميذ/الأوصياء عليه، نتعهّد بـ :

- إظهار الاحترام والدعم لطفلنا، وللمعلّمين، وللمدرسة.
- دعم السياسة التأديبية التي تعتمدها المدرسة وقواعد صف طفلنا.
- تأمين مكان هادئ يكون مجهّزاً بإنارةٍ ملائمة للدارسة، والإشراف على إتمام الفروض المنزلية.
- المشاركة في الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية بين الأهل والمعلّمين، أو بين الأهل والمعلّمين والتلميذ.
- التحدّث كلّ يوم مع طفلنا عن نشاطاته المدرسية.
- مراقبة مشاهدة الطفل للتلفاز، أو النشاطات الأخرى التي قد تقلّل من الوقت المخصّص للدراسة.
- المساعدة بنشاط واحد على الأقلّ تقوم به المدرسة أو الصف في كلّ فصل.
- القراءة مع طفلنا كلّ يوم لمدّة عشر دقائق على الأقلّ أو جعله يقرأ لنا.

بصفتي التلميذ، أتعهّد بـ :

- محاولة القيام بأفضل ما عندي دائماً.
- معاملة زملائي بلطف، ومساعدتهم.
- إظهار الاحترام لنفسي، وللمعلّم، ولمدرستي، وللأشخاص الآخرين.
- تنفيذ قواعد الصف والمدرسة.
- إظهار الاحترام للممتلكات عبر الامتناع عن السرقة والتخريب.
- المجيء إلى المدرسة متمّماً فروضي ومُحضراً لوازمي معي.
- الثقة بأنّي أستطيع التعلّم وبأنّي سأتعلّم.

---

[57] عالم التربية. تهيئة جوّ للتعليم: تقنيات فعّالة لإدارة الصف.
http://www.education-world.com/a_curr/curr155.shtml [accessed online on 10/6/2005]

- تمضية 15 دقيقة على الأقلّ كلّ يوم وأنا أدرس أو أقرأ في البيت.
- التحدّث مع أهلي كلّ يوم عن نشاطاتي المدرسية.

بصفتي المعلّم، أتعهّد بـ :

- إظهار الاحترام لكلّ تلميذ ولعائلته.
- استعمال الوقت المخصّص للتعلّم بفعالية.
- تأمين بيئة آمنة ومريحة تحفّز على التعلّم.
- مساعدة كلّ تلميذ على تنمية قدراته إلى الحد الأقصى.
- إعطاء فروض منزلية مفيدة وملائمة.
- توفير المساعدة اللازمة للأهل حتى يتمكّنوا من المساعدة في الفروض.
- تطبيق قواعد الصف والمدرسة بإنصاف وبانتظام.
- تزويد التلاميذ والأهل بتقييم واضح عن التقدّم والإنجاز.
- استعمال أنشطة مميّزة في الصف لجعل التعلّم ممتعاً.
- إظهار تصرّف مهني وموقف إيجابي.

والآن، معاً، سنعمل لتنفيذ هذا العقد.

التوقيع:

توقيع الأهل والتاريخ

توقيع التلميذ والتاريخ

توقيع المعلّم والتاريخ

معايير السلوك والإدارة الجيّدة

حدّدت قواعدُ الصف معاييرَ السلوك لتلاميذنا، ولكن نحن، بصفتنا معلّمين، نحتاج إلى معايير أيضاً. ففي النهاية، نحن نضطلع بدور مهم ألا وهو دور القدوة لتلاميذنا.

- علينا إخبار تلاميذنا عن توقّعاتنا في ما يتعلّق بكيفية تصرّف الجميع في الصف (تلاميذنا ونحن) ومناقشة هذه التوقّعات بانتظام.
- علينا إعلام إدارة المدرسة، والمعلّمين الآخرين، والأهل بقواعد الصف حتى يتمكّنوا من المساعدة على مراقبتها وتجنّب التعارض معها.
- يجب تطبيق القواعد التي نضعها مع تلاميذنا، بانتظام ومن دون تفضيل.
- يجب أن نكون متيقّنين دائماً مما يجري في الصف وخارجه، ويجب أن تكون مراقبتنا دقيقة ووقائية.
- لا يمكننا أن نغضب أو أن نفقد سيطرتنا على ذاتنا، بل علينا أن نكون قدوةً لتلاميذنا عن حسن التصرّف، واتّباع القواعد.
- عندما يكون التأديب ضرورياً، يجب أن يركّز على تصرّف التلميذ وليس على التلميذ نفسه. ويجب أن تُصان كرامته.
- نحتاج إلى تشجيع التلاميذ على مراقبة سلوكهم الخاص من خلال الاحتفاظ بمذكّرات حول النشاطات التي يقومون بها مع الآخرين مثلاً. وعليهم أيضاً مراقبة سلوك بعضهم البعض بكلّ احترام.
- في التعليم، ينبغي أن نمتنع عن استعمال كلمات فيها لَبسٌ أو غموضٌ.
- ويجب أن تتسلسل النشاطات بوضوح ومن دون مقاطعات قدر المستطاع.

نجد في ما يأتي بعض الخصائص التي يقدّرها التلاميذ عند المعلّم، والتي يجب أن تشكّل جزءاً جوهرياً من مراقبتنا لسلوكنا الخاص[58]:

الإنصاف. يرى التلاميذ هذه الخاصية على أنّها أهم ميزة يتمتّع بها المعلّم. وهي تعني أن يكون المعلّم منصفاً في النشاطات التي نذكر من بينها: إعطاء الفروض، وتسوية النزاعات، وتوفير المساعدة، واختيار تلاميذ ليكونوا مُساعديه أو للمشاركة في نشاطات مميّزة.

[58] تمّ تكييف هذه المعلومات عن:
Important Traits for Teachers. Collaborative for Excellence in Teacher Education (CETP), National Science Foundation http://www.temple.edu/CETP/temple_teach/cm-trait.html [accessed online on 11/28/2005] .

الفكاهة. وهي القدرة على التجاوب مع التلاميذ برحابة صدر.

الاحترام. وهو يعني مراعاة حقوق التلاميذ ومشاعرهم.

الكياسة. وهي دليل آخر على الاحترام.

الانفتاح. يحتاج التلاميذ إلى رؤية المعلّم كإنسان حقيقي. لذلك، على المعلّم أن يشرح مشاعره بوضوح والظروف التي سبّبت تلك المشاعر.

الإصغاء الناشط. وهو يعني تجاوب المعلّم عندما يتكلّم التلميذ. في هذا الإطار، علينا أن نُظهر أنّنا قد سمعنا التلميذ وأن نمنحه فرصة لتصحيح سوء التفاهم أو التفسير. وقد نحاول تكرار ما قد قيل أو استعمال لغة الجسد لإظهار التعاطف.

وغالباً ما يرتبط مدى اتّباعنا لمعايير السلوك الخاصة بنا بأسلوبنا في إدارة الصف.



نشاط عملي: ميزات إدارة الصف؟[59]

سيحدّد أسلوبنا في إدارة الصف مدى قدرتنا على التفاعل مع تلاميذنا، وعلى بناء علاقة إيجابية معهم، ومدى تعلّمهم منا. ويمكن أن يؤثّر هذا الأسلوب أيضاً على طريقة حسن التصرّف (أو إساءة التصرّف) وعلى كيفية تأديبنا لتلاميذنا، أي ما إذا كنا نميل إلى اللجوء إلى التأديب السلبي بدل الطرق الإيجابية لمساعدة تلاميذنا على تعلّم السلوك الصحيح. وحتى نبدأ بتحديد أسلوبنا في الإدارة، سوف نقرأ كلّ واحد من التعابير الواردة في الجدول أدناه بدقّة. ثمّ سنجيب عما إذا كنا نوافق على كلّ تعبير أو نعارضه، أو الأفضل بعد، ما إذا كان يجسّد ما نقوم به فعلياً.

---

[59] بالاستناد إلى: كلام معلّم. ما هو أسلوبك في إدارة الصف؟
http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/what.html [accessed online on 10/6/2005]

الخصائص	أوافق	أعارض
1. أعتقد أنّ الصف يجب أن يكون هادئاً حتى يتعلّم التلاميذ.		
2. أعتقد أنّ المقاعد المحدّدة بترتيب منظّم (مثل الترتيب في خطوط) يقلّل من نسبة حصول إساءة التصرّف ويعزّز التعلّم.		
3. لا أحبّ أن تتمّ مقاطعتي وأنا أعلّم.		
4. يجب أن يتعلّم التلاميذ اتّباع التوجيهات من دون أن يسألوا عن السبب.		
5. نادراً ما يبادر تلاميذي بالنشاطات. فعليهم التركيز على ما أعلّمهم إياه.		
6. عندما يسيء التلميذ التصرّف، أقوم بمعاقبته أو بتأديبه على الفور، من دون أيّ نقاش.		
7. لا أقبل الأعذار على إساءة التصرّف، مثل اللامبالاة أو عدم القيام بالفروض المنزلية.		
8. بالاستناد إلى ما يتمّ تعلّمه، قد يخضع الصف لترتيبات متنوّعة.		
9. أهتمّ بما يتعلّمه تلاميذي وبكيفية تعلّمهم.		
10. يعرف تلاميذي أنّ بإمكانهم مقاطعة محاضرتي إذا كانوا يريدون أن يطرحوا سؤالاً مرتبطاً بها.		
11. أمدح التلاميذ عندما يستحقّون المديح، وأشجّعهم على إعطاء نتيجة أفضل.		
12. أعطي مهامّاً لتلاميذي كتمرين تعلّمي، أو أطلب منهم إعداد مشروعهم الخاص. ثمّ نناقش ما قد تعلّموه وما عليهم أن يتعلّموه بعد.		
13. أشرح دائماً الأسباب التي تقف وراء القواعد التي أضعها والقرارات التي أتّخذها.		
14. عندما يسيء التلميذ التصرّف، أوبّخه بطريقة مهذّبة ولكن صارمة. وإذا دعت الحاجة إلى التأديب، أفكّر في الظروف بدقّة.		

15. أعتقد أنّ التلاميذ يتعلّمون بشكل أفضل عندما «يقومون بعملهم الخاص»، أي عندما يقومون بما يشعرون بأنّهم سيتقنون فعله		
16. أعتبر أنّ صحّة تلاميذي العاطفية هي أهم من السيطرة على الصف. ومن المهم أن يراني تلاميذي كصديق لهم.		
17. لدى البعض من تلاميذي دوافع ليتعلّموا، في حين يبدو أنّ الآخرين لا يكترثون للتعلّم.		
18. لا أخطّط مسبقاً لما سأفعله لتأديب التلميذ، بل أدع الأمور تأخذ مجراها.		
19. لا أريد أن أراقب التلميذ أو أن أوبّخه لأنّ هذا الأمر قد يجرح مشاعره.		
20. إذا أزعج أحد التلاميذ الصف، أمنحه المزيد من الانتباه لأنّه لا بدّ أن يكون عنده شيء قيّم يضيفه.		
21. إذا طلب أحد التلاميذ مغادرة الصف، أقبل دائماً.		
22. لا أريد أن أفرض على تلاميذي أيّ قواعد.		
23. أستعمل مخطّطات الدروس والأنشطة نفسها في كلّ عام، فلا أضطرّ إلى التحضير مسبقاً لصفوفي.		
24. إنّ الرحلات الميدانية والمشاريع الخاصة غير ممكنة؛ لأنّ ليس عندي الوقت للتحضير لها.		
25. قد أعرض فِلماً أو سلسلة صور على الكمبيوتر عوضاً عن إلقاء محاضرة.		
26. يميل تلاميذي كثيراً إلى تأمّل الغرفة أو النظر إلى الخارج عبر النوافذ.		
27. إذا انتهى الدرس قبل الوقت المحدّد، يمكن لتلاميذي أن يدرسوا بهدوء أو أن يتحدّثوا بصوتٍ منخفض.		
28. نادراً ما أؤدّب تلاميذي. وإذا تأخّر أحد التلاميذ في تقديم فرضه المنزلي، فهذه ليست مشكلتي.		

نقوم بجمع عدد المرّات التي أجبنا فيها بـ «أوافق» على التعابير من رقم 1 حتى رقم 7، ثمّ من رقم 8 حتى 14، وبعدئذٍ من رقم 15 حتى 21، وأخيراً من رقم 22 حتى 28. فأيّ مجموعة تعابير حظيَت بإجابة «أوافق» أكثر من المجموعات الأخرى؟ يكون هذا إذاً أسلوبنا المفضّل في الإدارة، ولكن ليس علينا أن نتفاجأ إذا وجدنا خصائص لنا في الأساليب الأخرى.

في الجدول أعلاه، تعكس التعابير من رقم 1 حتى الرقم 7 أسلوباً **تسلّطياً**؛ «أنا المعلّم وسنقوم بالأمور على طريقتي». ويُعتبر هذا الأسلوب جيّداً للحصول على صف منظّم، ولكنّه لا يساهم في زيادة حوافز النجاح أو في تشجيع التلاميذ على وضع أهداف شخصية. وعلى الأرجح أنّ التلاميذ في هذا الصف يتردّدون في المبادرة بالنشاطات، بما أنهم قد يشعرون بأنّهم بلا حول ولا قوّة[60]. فعليهم إطاعة المعلّم على حساب حرّيتهم الشخصية.

أما التعابير من رقم 8 حتى الرقم 14 فتعكس أسلوباً **ديمقراطياً**؛ «فلنعمل معاً». وصحيحٌ أنّ المعلّم يضع حدوداً لسلوك التلاميذ، غير أنّه يشرح القواعد، ويسمح للتلاميذ أيضاً بأن يكونوا مستقلّين ضمن هذه الحدود. فالمعلّم الذي يعتمد الأسلوب الديمقراطي يشجّع السلوك الذي يتميزّ بالاتّكال على النفس والكفاءة الاجتماعية. وأيضاً، يشجّع هذا المعلّم التلاميذ لتكون عندهم حوافز وليحقّقوا المزيد من الإنجازات. وفي معظم الأحيان، يقوم المعلّم في هذا الأسلوب بتوجيه التلاميذ للقيام بالمهام، بدل قيادتهم[61].

في المقابل، تُظهر التعابير من رقم 15 حتى الرقم 21 أسلوب **عدم التدخّل**؛ «كما تريدون». والمعلّم الذي يتّبع هذا الأسلوب لا يُكثر من المطالب أو الضوابط على تلاميذه. وهو يقبل دوافع التلميذ وأفعاله من دون أن يراقب سلوك التلميذ على الأرجح. وهو يبذل ما بوسعه حتى لا يؤذي مشاعر التلميذ ويستصعب أن يقول «لا» للتلميذ أو أن ينفّذ القواعد. وعلى الرغم من أنّ هذا النوع من المعلّمين قد يكون شعبياً في أوساط التلاميذ، غير أنّ هذا التساهل الزائد يرتبط بافتقار التلاميذ إلى الكفاءة الاجتماعية والتحكّم بالذات. فمن الصعب أن يتعلّم التلاميذ السلوك المقبول اجتماعياً عندما يكون المعلّم متساهلاً جداً. وعندما يوضع التلاميذ أمام القليل من المطالب، كثيراً ما تقلّ دوافعهم للقيام بالإنجازات[62].

60 http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/authoritarian.html
61 http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/authoritative.html
62 http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/laissez.html

وأخيراً، تُظهر التعابير من الرقم 22 وحتى 28 أسلوباً لامبالياً. «إفعلوا ما تريدون». والمعلّم اللامبالي لا يشارك كثيراً في الصف. ولا يُكثر من المطالب، إن وُجدت أصلاً، على التلاميذ، ويظهر بشكل عام على أنّه غير مهتم. فالمعلّم اللامبالي لا يريد أن يفرض نفسه على التلاميذ. وهكذا، غالباً ما يشعر بأنّ التحضير للصف لا يستحقّ المجهود. كما أنّ الصف يفتقر إلى التأديب. وفي هذه البيئة التي تتّسم باللامبالاة، لا تُتاح أمام التلاميذ إلا فرص قليلة جداً لاحترام مهارات التواصل أو ممارستها. وفي ظلّ هذه الظروف التي تضع التلاميذ أمام مطالب قليلة فحسب، ومع شبه غياب للتأديب، يتدنّى دافع الإنجاز لدى التلاميذ ويفتقرون إلى التحكّم بالذات[63].

أيّ من أساليب إدارة الصف هو الأقرب إلينا؟ إذا كنا ما زلنا غير متأكّدين من الجواب، يمكننا أن نطلب من زميل لنا، أو مساعد في التعليم، أو تلميذ أكبر سناً أن يراقب تعليمنا لمدّة يوم أو يومَين. من ثمّ، نطلب من هذا الشخص أن يقرأ لائحة الخصائص وأساليب الإدارة أعلاه، وأن يساعدنا لنختار الأسلوب الأقرب إلينا. فهل يؤثّر هذا الأسلوب على مدى تحفيز تلاميذنا للتعلّم؟ هل يؤثّر على سلوكهم؟ هل يؤثّر على كيفية تأديبنا لتلاميذنا، وعلى كيفية تفاعل تلاميذنا معنا؟ هل نظنّ أنّ تحسين أسلوبنا ممكن؟ ربما نحاول تغيير أسلوبنا أو إحدى الخصائص المذكورة أعلاه، ونراقب لنرى ما إذا كان تلاميذنا قد صاروا أكثر تحفّزاً، وإذا صار تعليمهم أسهل. علينا أن نحفظ مذكّرات بالتغييرات التي أجريناها لنعرف ما إذا صارت إدارة الصف أسهل، وإذا صار تلاميذنا يمارسون السلوك الحسن والمهارات بين الأشخاص؟

تقديم التشجيع الإيجابي

يُعتبر التأديب الإيجابي طريقةً لتقليل نسبة إساءة التصرّف من خلال مكافأة التصرّفات الإيجابية. وهو يقوم على أساس أنّ التصرّف الذي يُكافأ عليه التلميذ هو التصرّف الذي سيُكرّره. ويتضمّن الجزء الأهم من التأديب الإيجابي مساعدةَ التلاميذ على تعلّم تصرّفات توافق توقّعاتنا (نحن الراشدين)، وتكون فعّالة في تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية، وتساعدهم على تنمية حسّ ضبط النفس الذي يؤدّي إلى التقدير الإيجابي للذات. والتصرّفات التي نعتبرها قيّمة ونريد التشجيع على القيام بها يجب أن يعرفها التلاميذ، ونحتاج إلى تضافر الجهود لتعليم التلاميذ هذه التصرّفات وتعزيزها. وتتضمّن بعض الاستراتيجيات التي يمكننا استعمالها لمساعدة تلاميذنا على تعلّم التصرّفات الإيجابية ما يأتي:

التعليق بتعابير إيجابية – «أنظر إلى عدد إجاباتك الصحيحة. فلنحاول الإجابة عن المزيد من الأسئلة بشكل صحيح في المرّة المقبلة!»

---

[63] http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/indifferent.html

الإصغاء بانتباه ومساعدة التلاميذ على تعلّم استعمال كلماتٍ ليعبّروا عن مشاعرهم بدل القيام بأعمال هدّامة.

منح تلاميذنا فرصاً للقيام بالخيارات ومساعدتهم على تعلّم تقييم التبعات المحتملة لخياراتهم.

تشجيع التصرّفات الناشئة المرغوبة مع مدح التلاميذ باستمرار وتجاهل الأخطاء الثانوية.

عرض التصرّف المنظّم والذي يمكن توقّعه، والتواصل المُحترم، والاستراتيجيات التعاونية التي تُعنى بحلّ النزاعات (وهو موضوع ستتمّ مناقشته فيما بعد).

استعمال لغة الجسد المناسبة – أي أن نومئ بالرأس، وأن نبتسم، وأن ننظر مباشرةً إلى التلميذ.

الانخفاض بوضعية الجسد – خصوصاً مع التلاميذ الأصغر سناً، أو الانحناء، أو الركوع، أو الجلوس بمستواهم.

إعادة تنظيم بيئة الصف – إزالة الأغراض التي تدعو إلى إساءة التصرّف؛ فعلى سبيل المثال، إذا كانت الألعاب أو الدمى تُستعمل كوسيلة مساعِدة للتعليم، علينا إبعادها عند الانتهاء منها.

إعادة توجيه التصرّف بطريقة إيجابية – فإذا لعب أحد التلاميذ بكرة القدم في أرجاء الصف، يمكننا أن نقول له: «يمكنك أن تلعب كرة القدم خارجاً في الملعب حيث تجد مساحةً أوسع للّعب».

باختصار، نأمل أن نكون قد تعلّمنا الكثير من هذا القسم، وأنّنا قد قرّرنا تجربة بعض الأشياء الجديدة في الصف. فقد تعلّمنا أنّ الصف الذي تتمّ إدارته بطريقةٍ فعّالة، والذي يولّد السلوك الإيجابي ويدعمه، هو الصفّ الذي فيه:

1. نعرف ما نريده وما لا نريده.
2. نظهر لتلاميذنا ما نريده ونخبرهم عنه.
3. عندما نحصل على ما نريده، نعبّر عن امتناننا.
4. عندما نحصل على شيء آخر، نتصرّف بسرعة، بالطريقة الملائمة والإيجابية.

ولكن، في عملية التعليم، علينا أن نتأكّد من أنّ:

1. توقّعاتنا واضحة.
2. التعليم ممتع لتلاميذنا.
3. تلاميذنا يرون الهدف من وراء ما يتمّ تعليمه وقيمة هذا التعليم.
4. التعليم يربط المفاهيم والمهارات بخبرة التلميذ وأنّه مفيدٌ في حياته اليومية.
5. استراتيجياتنا التعليمية متنوّعة. فمن الممكن أن يضجر التلاميذ، حتى ولو كان الموضوع مثيراً للاهتمام، إذا استعملنا طرق التعليم نفسها.

وتتضمّن بعض الطرق التي يمكننا أن نبدأ بها لتهيئة بيئة تحفّز تلاميذنا على السلوك الإيجابي ما يأتي[64]:

1. الحفاظ على توقّعات مسلكية عالية تتعلّق بنا وبتلاميذنا، وإيصال هذه التوقّعات.
2. وضع قواعد وإجراءات واضحة، وإعطاء توجيهات للتلاميذ حول كيفية اتّباعها؛ وإعطاء تلاميذ المرحلة الابتدائية، على وجه التحديد، الكثير من التوجيهات، ومقداراً كبيراً من التطبيق، والتذكير.
3. توضيح تبعات التصرّفات الحسنة والسيّئة للتلاميذ.
4. تنفيذ قواعد الصف بحزم، وبانتظام، وبإنصاف ابتداء من اليوم الأوّل في المدرسة.
5. العمل على طبع حسّ ضبط النفس في أذهان التلاميذ: تكريس وقتٍ للتعليم على مهارات مراقبة الذات.
6. الحفاظ على خُطى سريعة في التعليم والانتقال من نشاطٍ إلى آخر بهدوء.
7. الإشراف على النشاطات في الصف وتزويد التلاميذ بمعلومات مرتجعة وبالتشجيع في ما يتعلّق بسلوكهم.
8. ابتكار فرص للتلاميذ حتى يختبروا النجاح في تعلّمهم وفي سلوكهم الاجتماعي.
9. تحديد التلاميذ الذين يتدنّى لديهم تقدير الذات، والعمل على مساعدتهم على تحقيق إنجازات أفضل وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
10. الاستعانة بمجموعات التعليم التعاوني، عندما يكون ذلك مناسباً.
11. الاستفادة من الفكاهة، عندما يكون الظرف ملائماً، لتحفيز اهتمام التلميذ أو التخفيف من جوّ التوتّر في الصف.
12. وضع الأغراض التي تلهي التلاميذ بعيداً عن نظرهم في وقت التعليم.
13. جعل بيئة الصف مريحة، وجذّابة، ومرحّبة للتلاميذ، ولأهلهم، ولنا.

---

[64] Cotton, Katherine. Schoolwide and Classroom Discipline. School Improvement Research Series. Iclose-Up #9. http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu9.html [accessed online on 10/6/2005]



التعــامل مع التلاميــذ الذين يشكـلون تحدّيــاً بالنسبة إلينــا

ماذا سنتعلّم:

- كيفية تحسين فعالية تقنيات التأديب الإيجابي
- نصائح حول التأديب الإيجابي
- نصائح حول التعليم الإيجابي في الصف
- استعمال التبعات الملائمة، السلبية منها والإيجابية
- الحرص على استعمال تقنية «الإبعاد»
- حلّ النزاعات
- تقنيات التأديب الإيجابي بحسب العمر
- مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

تحسين فعالية تقنيات التأديب الإيجابي

إذا أساء أحد التلاميذ التصرّف، تدعو الحاجة إلى تقنيات التأديب الإيجابي للتخفيف من ذلك التصرّف أو لإلغائه. وكما تعلّمنا، فإنّ التصرّفات السيّئة هي تلك التصرّفات غير المرغوب فيها التي تعرّض التلميذ أو الآخرين للخطر، والتي لا تتوافق مع توقّعاتنا أو مع قواعد الصف، والتي تؤثّر على التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، وعلى ضبط النفس. وفي هذا القسم الأخير، سنتحدّث أكثر عن التقنيات المحدّدة التي يمكننا استعمالها للتخفيف من إساءة التصرّف، ولتفاديها حتى. ومهما كانت التقنية التي نختارها، يمكن أن تزداد فعاليتها[65]:

[65] الأكاديمية الأميركية لطب الأطفال: توجيه للتأديب الفعاّل.
http://aappolicy.aappublications.org/cgi/content/full/pediatrics;101/4/723[accessed online on 12/2/2005]

- عندما نفهم نحن والتلميذ بوضوح ما هو التصرّف الذي يسبّب المشكلة وما هي التبعات التي يمكن أن يتوقّعها التلميذ عند حصول هذا التصرّف؛
- عندما نتجاوب من خلال تحديد التبعات الأوّلية، الصارمة والفورية عندما يحصل لأوّل مرّة التصرّف غير المرغوب فيه (فإذا تمّ انتهاك إحدى القواعد، يجب تطبيق التبعات على الفور، من دون أن ننتظر)؛
- عندما نحدّد بانتظام التبعات الملائمة في كلّ مرة يحصل فيها تصرّف يطرح مشكلة ويكون مقصوداً؛
- عندما نعلّم ونصحّح بهدوء وبتعاطف؛
- عندما نعطي الأسباب التي تقف وراء تبعات تصرّف معيّن؛ فهذا يساعد التلاميذ على تعلّم التصرّف الصحيح وعلى تحسين امتثالهم بشكل عام لطلبات الراشدين.

إرشادات حول التأديب الإيجابي

في الواقع، ليس من الضروري أن تدعو الحاجة إلى التأديب. فالكثير من التأديب الجيّد يتمثّل بكلّ بساطة في تجنّب المواقف الصعبة أو في التعامل مع المواقف قبل أن تخرج عن سيطرتنا. كيف ذلك؟ في ما يأتي، نجد عشرة إرشادات قيّمة. وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض هذه الإرشادات جديد، في حين تمّت مناقشة البعض منها سابقاً، ولكن، دعونا نلقي عليها نظرةً بالتفصيل[66]،[67].

1. **علينا أن نكون متأكّدين من أنفسنا؛ وألا نُخطئ في الحكم**. كما ورد أعلاه، تحصل إساءة التصرّف الحقيقية عندما يختار التلميذ التصرّف بشكلٍ غير ملائم. وقبل أن نتّخذ أيّ إجراء، علينا أن نطرح على أنفسنا الأسئلة الآتية:

أ. هل يقوم التلميذ بعمل خاطئ فعلاً؟ وهل نحن أمام مشكلة حقيقية، أم أنّنا متعبون فحسب وقد فقدنا صبرنا؟
- في حال عدم وجود مشكلة حقيقية، ننفّس عن توتّرنا بعيداً عن التلاميذ وعن الصف.
- أما في حال وجود مشكلة، فننتقل إلى السؤال التالي.

ب. فلنفكّر للحظة. هل بإمكان تلميذنا فعلاً القيام بما نتوقّعه منه هنا؟
- إذا لم نكن عادلين، علينا إعادة تقييم توقّعاتنا.

---

[66] التأديب الإيجابي وتوجيه الطفل.
http://www.kidsgrowth.com/resources/ articledetail.cfm?id=1211 [accessed online on 10/12/2005]

[67] تمّ تكييف هذه المعلومات عن:
Kelley, Laureen. The Discipline Dilemma. Parent Exchange Newsletter– October 1995.
http://www.kelleycom.com/articles/discipline.htm [accessed online on 9/29/2005]

- أما إذا كانت توقّعاتنا عادلة، فعلينا الانتقال إلى السؤال التالي.

ج. هل عرف التلميذ في تلك اللحظة أنّه كان يقوم بتصرّف خاطئ؟

- إذا لم يدرك التلميذ أنّه كان يقوم بتصرّف خاطئ، فعلينا أن نساعده على فهم ما نتوقّعه منه، والسبب وراء ذلك، وكيفية قيامه بذلك. وعلينا أن نعرض عليه أن نساعده.
- أما إذا عرف التلميذ أنّ ما كان يقوم به هو تصرّف خاطئ، وتجاهل عن قصد توقّعاً منطقياً، فيكون هذا التلميذ قد أساء التصرّف.

وإذا كان التصرّف حادثاً، فهو لا يُعتبر سوء تصرّف. أما إذا لم يكن التصرّف حادثاً، فعلينا أن نطلب من التلميذ أن يخبرنا عن الأسباب التي تقف وراء قيامه بذلك. وعلينا أن نصغي جيّداً ونقيّم قبل أن نتجاوب.

2. **التعليق على الأعمال الإيجابية.** كلّما قام التلميذ بعملٍ مفيد، وحنون، وتعاوني، أو أظهر تحسّناً، علينا أن ندعه يعرف أنّنا قد تنبّهنا إليه، وأن نُعرب عن تقديرنا بالكلمات. كأن نقول مثلاً: «سمير، لقد أدهشتني طريقة حلّك المسألة في فرضك».

وحتى عند وقوع حادثة، لا يُفترض بنا إيجاد الخطأ فحسب، بل علينا أن نحدّد ما كان حسناً وما كان سيّئاً. ونذكر على سبيل المثال ردّة فعل هذا المعلّم: «نبلٌ منك يا نادر أن تدافع عن حقوق صديقك. فالولاء للأصدقاء أمرٌ مهم. ولكن، لا يمكنني أن أسمح لك بأن تضرب الآخرين. فكيف كان بإمكانك أن تعالج الوضع بطريقةٍ أخرى؟»

3. **التفاعل باحترام مع التلاميذ.** علينا أن نعامل التلاميذ كما نحبّ أن نُعامَل. وعلينا أن نساعدهم على القيام بالأفضل. وأيضاً، علينا أن نرشدهم، لا أن نكون رؤساء عليهم. وعلينا أن نمثّل نوع المعلّم الذي نتذكّره بمحبّة من أيام المدرسة.

4. **إيصال توقّعاتنا إلى تلاميذنا بوضوح وباحترام.** فعلينا تذكيرهم بتوقّعاتنا دائماً، قبل حصول الموقف وفي خلاله. فعلى سبيل المثال، نخبر تلاميذنا في بداية السنة الدراسية ما يلي: «عندما ينتهي وقت الصف اليوم، وكلّ يوم، أريدكم أن تلزموا مقاعدكم إلى أن أنادي أسماءكم. وبهذه الطريقة، يمكن للجميع مغادرة الصف بأمان ومن دون التصادم ببعضكم، ويمكنني حفظ أسمائكم ووجوهكم أسرع». وعلينا أن نذكّر التلاميذ بذلك كلّ يوم إلى أن تصبح مغادرتهم المنتظمة جزءاً طبيعياً من أعمال الصف الروتينية.

5. **اللجوء إلى الفكاهة أو الإلهاء.** لا يحتاج كلّ سوء تصرّف يرتكبه التلميذ إلى التأديب. فالأطفال، مثل الراشدين، يشعرون بالتعب، أو بالإحباط، أو بالضجر. وقد لا ينفع التأديب في حالات مماثلة. لذلك، علينا اللجوء إلى الفكاهة خلال الدرس حتى نحافظ على اهتمام الجميع، من دون أن يضجروا. فمثلاً، نطلب من تلاميذنا في خلال درس العلوم أن يحلّوا أحجية لتقديم الدرس. وقد تكون الأحجية: «ما هو الذي يبدأ حياته بأربعة، ثمّ يعيش باثنتين، وتنتهي حياته بثلاث؟» والإجابة هي: الإنسان. فعندما يكون طفلاً، هو يحبو مستعملاً يدَيه ورجلَيه، ثم يتعلّم المشي على قدمَين، وفي سن الشيخوخة، يستعمل الكثير من الناس عصاً أيضاً؛ وكأنّ لديهم ثلاثة أقدام! وقد تكون هذه الأحجية طريقةً ممتعة لتقديم موضوع تطوّر جسم الإنسان أو للتحدّث عن التقدّم في السن. أما تلاميذ الحضانة، فنلجأ إلى إلهائهم، كأن نقول للطفل: «أنظر إلى الفراشة!» فمن الممكن أن نصرف انتباهه إذا كان يتذمّر أو يضرب أو إذا كان في فورة غضب. وأيضاً، يمكن أن تؤدّي هذه الطريقة إلى توليد نشاطات تطويرية جيّدة، كأن نطلب من التلميذ أن يرسم فراشةً. فلنشغّل مخيّلتنا!

6. **اللجوء إلى التعاون الاستباقي.** علينا أن نعطي تلاميذنا التوجيهات التي نعرف أنّهم سيستمتعون باتّباعها قبل أن نعطيهم توجيهات قد يتردّدون في فعلها. وعلينا أن نُدخلهم في الجوّ التعاوني أولاً.. فنقول لهم على سبيل المثال: «فلنرسم جميعاً حرف «أ» في الهواء. «أحسنتِ يا مهى، كان ذلك رائعاً!» «فلنرفع كلّنا إصبعنا. ولندخله في الكتاب حيث نظنّ أنّ الصفحة 108 يجب أن تكون». ثمّ نقول لهم أن يفتحوا كتبهم على الصفحة 108 وأن يكتبوا الإجابات عن الأسئلة الستة الموجودة في تلك الصفحة[68].

7. **عرض بدائل أو منح خيارات محدودة، وتشجيع صنع القرار ضمن المجموعة.** يكره معظم التلاميذ أن يتمّ التحكّم بهم؛ ومنحهم الخيارات يساعدهم على الشعور ببعض السيطرة – مع أنّها ليست كبيرة. فعندما يحين وقت الامتحان، يمكننا أن نقول: «يوم الثلثاء، سنجري اختباراً في المطالعة. فمَن منكم يرغب في إجراء اختبار خطّي، ومَن يرغب في إجراء اختبار شفهي؟ يمكنكم أن تختاروا أيّ واحد تريدون». وهذا ما يمنح التلاميذ الشعور بأنّهم يسيطرون على الوضع. وإذا أردنا أن نعطي نوع اختبارٍ واحداً فقط، علينا أن نطلب منهم أن يناقشوا حسنات كلا النوعين وسيّئاتهما، ثمّ أن يصوّتوا على نوع الاختبار الذي يفضّلونه. فتربح الأكثرية. أما إذا انزعج بعض التلاميذ لأنّهم لم يحصلوا على ما اختاروه – فربّما أرادوا

---

[68] تقديم الاحترام والحصول عليه.
http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/EDSPC715_MCINTYRE/respect_web_page_insert.html [accessed online on 10/10/2005]

اختباراً خطّياً، في حين صوّت الصف على اختبارٍ شفهي – فنقوم في يوم الامتحان، بزيادة أسئلة خطّية أيضاً تمنح نقاطاً إضافية.

8. **السماح بحدوث التبعات الطبيعية، ولكن الآمنة منها.** إذا حضر التلميذ إلى الصف متأخّراً بشكل متكرّر، ليس علينا أن ننزعج. فالحضور إلى الصف في الوقت المحدّد هو من مسؤولية التلميذ. لذلك، نخبره بأنّنا سنرسل ملاحظةً إلى أهله إلى البيت، إذا استمرّ في التأخّر. وإن ظلّ يأتي متأخّراً، نقوم بإرسال الملاحظة إلى بيته وندعه يواجه التبعات. فيتعلّم عندئذٍ، أنّه مسؤول عن سلوكه، وعن التبعات المترتّبة عنه.

9. **عدم اعتبار تمرّد التلميذ المتعمّد مسألةً شخصية.** يحتاج التلاميذ إلى إظهار التمرّد، ويحتاجون إلى اختبار الحدود كجزء من نموّهم. وليس علينا أن نشعر بأنّ ذلك يشكّل تهديداً لسلطتنا، بل علينا الردّ بهدوء، مطبّقين التأديب الذي يعزّز ضبط النفس. في هذا الإطار، هل نتذكّر حالة رامي في بداية هذا القسم؟ ففي بادئ الأمر، اعتبرت معلّمته تصرّفه مسألةً شخصية، وهذا ما جعلها تنزعج بشدّة. ولكن، عندما توقّفت عن اعتبار تصرّف رامي مسألةً شخصية وفهمت وقت حصول إساءة التصرّف والأسباب التي تقف وراءه، تمكّنت من تطوير استراتيجية فعّالة للتعامل معه، فكانت النتائج إيجابية.

10. **تقدير الجهود، لا صحّة النتيجة.** إذا كان التلميذ يعطينا أفضل ما عنده، علينا أن نشعر بالسعادة. فالمحاولة هي الخطوة الأولى في التعلّم. وإذا لم يُرد التلميذ أن يحاول القيام بمهمّة صعبة، فعلينا أن نحدّثه عن الأوقات التي أثمرت فيها جهوده نجاحاً. وعلينا أن نشجّع بذله تلك الجهود مجدّداً. فلنتذكّر أن نخبره بأنّنا سنكون مسرورين، ما دام يحاول العمل بكدّ. وعلينا أن نجعله يعرف أنّنا نؤمن بقدراته.

إرشادات حول التعليم الإيجابي في الصف

يحتاج التأديب الإيجابي إلى أن يكون مدعّماً بالتعليم الإيجابي. وثمّة الكثير من الطرق الإيجابية الأخرى التي يمكننا استعمالها لنتفادى إساءة التصرّف عندما نعلّم، أو على الأقلّ، لنحلّ المشكلة بفعالية ومن دون أن نعطّل الصف. في ما يأتي، نجد ستّة إرشادات[69]. ولكن، هل بإمكأنّنا التفكير في المزيد منها؟

[69] موجز عن: التأديب بحسب الخطّة. 11 تقنية لتأديب الصف بشكل أفضل.
http://www.honorlevel.com/techniques.xml [accessed online on10/4/2005]

التركيز والتكلّم بصوت هادئ. علينا أن نتأكّد من أنّنا حظينا بانتباه الجميع في الصف قبل أن نبدأ الدرس. وعلينا أن ننتظر حتى يهدأ الجميع قبل أن نبدأ. والمعلّمون الذين يتمتّعون بالخبرة يعرفون أنّ الصمت من جهتهم فعالٌ جداً. فهم يشدّدون على الانتظار من خلال تمديده من 3 إلى 5 ثوانٍ بعد أن يسود الصف هدوء تام. فسرعان ما يدرك التلاميذ أنّه كلّما زاد وقت انتظار المعلّم حتى يحظى بانتباههم، قلّ معه الوقت الحرّ المتاح لهم، في نهاية الساعة. وبعد وقت الانتظار، علينا أن نبدأ الدرس بصوتٍ هادئ أكثر من العادة. فالمعلّم الذي يتكلّم بصوتٍ هادئ غالباً ما يحظى بصف يعمّه السكون والهدوء أكثر من صف المعلّم الذي يتكلّم بصوت قوي. فتلاميذه يجلسون ساكتين حتى يتمكّنوا من سماع ما يقوله.

1. **توجيه التعليم.** إنّ الشكّ يزيد من مستوى الحماسة في الصف. لذلك، علينا أن نبدأ كلّ صف بإخبار تلاميذنا عما سيحصل بالتحديد. فنوجز ما سنقوم به، نحن وتلاميذنا، في خلال الحصّة. ويمكننا أن نحدّد الوقت المخصّص لبعض المهام. ويُمكننا أن ندمج توجيه التعليم مع التركيز من أجل تضمين وقت في نهاية الحصة يُخصّص لقيام التلاميذ بنشاطات من اختيارهم. فقد ننهي وصف وقت نشاطات الصف بالجملة التالية: «وأعتقد أنّنا سنحظى بوقت في نهاية الحصّة يُمكنكم فيه أن تتحادثوا مع أصدقائكم، أو أن تذهبوا إلى المكتبة، أو أن تستلحقوا أعمال صفوف أخرى».

2. **الإشراف.** علينا التنقّل في الصف. أي أن نقف ونمشي في أرجاء الغرفة، خصوصاً عندما يقوم التلاميذ بفروضهم الخطّية أو يعملون ضمن مجموعات. وعلينا التحقّق من تقدّمهم. ويُستحسَن ألا نقاطعهم، وألا نحاول القيام بإعلانات عامة إلا عندما نلاحظ أنّ الكثير من التلاميذ يواجهون صعوبةً في الأمر عينه. وعلينا أن نتكلّم بصوت هادئ، فيقدّر التلاميذ انتباهنا الشخصي والإيجابي.

3. **إعطاء إشارات غير لفظية.** في بعض الصفوف، يضع المعلّمون جرساً صغيراً على مكتبهم. وعندما يرنّونه، ولو بهدوء، يحصلون على انتباه الجميع. وقد أظهر بعض المعلّمين الآخرين إبداعاً في استعمال الإشارات غير اللفظية في الصف. فبعضهم يقلّبون المفتاح الكهربائي. وغيرهم يحتفظون في جيوبهم بأغراض تصدر أصواتاً. وآخرون ينقرون على اللوح بالطبشورة أو بالقلم. ويمكن أن تشمل الإشارات غير اللفظية تعابير الوجه، وتموضع الجسم وإشارات اليدَين. وعلينا أن نولي اهتماماً لاختيار أنواع الإشارات التي نستعملها في الصف. وأيضاً، من الضروري أن نخصّص وقتاً لنشرح لتلاميذنا ما نريد منهم أن يفعلوه عندما نعطيهم إشاراتنا.

4. **التشارك.** مثلما نرغب نحن في معرفة معلومات عن تلاميذنا، يرغب الأطفال غالباً في أن يعرفوا معلومات عنا وعن اهتماماتنا. لذلك، علينا تضمين أمور شخصية في الصف. فيمكننا أن نضع صورة عائلية أو بضعة أغراض تختصّ بهواية معيّنة أو بمجموعة ما على مكتبنا، وهذا ما سيطلق المحادثات الشخصية مع تلاميذنا. وعندما يعرفوننا بشكلٍ أفضل، سنرى أنّ مشاكل الانضباط ستقلّ في الصف.

5. **تدخّلات خفية.** إنّ المعلّم الفعّال يحرص على ألا يتلقّى التلميذ الذي يسيء التصرّف مكافأةَ أن يصير محور الانتباه. فيشرف على النشاط في صفه، ويتنقّل في الغرفة ويستبق المشاكل قبل حدوثها. فيكون اقترابه من التلميذ الذي يسيء التصرّف غير ملفت للنظر. ولا يلتهي التلاميذ الآخرون. فعلى سبيل المثال، عندما يقوم المعلّم بإلقاء محاضرة على الصف، عليه أن يستفيد من تمرير الأسماء. وإذا رأى أنّ التلميذ يتكلّم أو لا يشارك، يمرّر اسم هذا التلميذ في حواره، بطريقةٍ عفوية. كأن يقول: «وكما نرى، يا شادي، ننقل الواحد إلى عمود العشرات». عندئذٍ، يسمع شادي اسمه، ويركّز مجدّداً على المهمة. ولا يبدو أنّ باقي الصف قد لاحظ شيئاً.

استعمال التبعات الملائمة، الإيجابية منها والسلبية

يتمثّل أحد أوجه التعلّم المهمّة في اختبار تبعات أفعالنا. فإذا كانت تلك التبعات جيّدة، على الأرجح أنّنا سنكرّر التصرّف. أما إذا كانت تبعات التصرّف سيّئة، فسيقلّ احتمال أن نكرّره.

وفي الكثير من الأحيان، عندما نضع القواعد، نقرّر تلقائياً الإجراء التأديبي الذي يجب اتّخاذه عند انتهاك هذه القواعد. نعم، يجب أن يتلقّى دائماً التلاميذ الذين ينتهكون القواعد، التبعات السلبية الملائمة. ولكن، في الواقع، من الضروري وجود تبعات إيجابية أو مكافآت للتلاميذ الذين يطبّقون القواعد، حتى للتلاميذ الأكبر سناً. ونجد أدناه أمثلةً عن التبعات الإيجابية والسلبية. وتنطبق هذه الاقتراحات على شريحة واسعة من الأعمار. ولكنّ البعض منها قد يناسب مجموعة أعمار معيّنة، أكثر مما يناسب مجموعة أخرى. ونشير إلى أنّ التبعات أدناه لم توضع بحسب الأولوية. ويجب أن تُحدّد كلّ التبعات بالتوافق بيننا وبين تلاميذنا، وبموافقة المدير. ولا بدّ من أن نعمل مع زملائنا، ومع التلاميذ، والأهالي لإيجاد تبعات أخرى، إيجابية وسلبية.[70]

---

[70] تمّ تكييف هذه المعلومات عن:
Consequences. Collaborative for Excellence in Teacher Education (CETP), National Science Foundation. http://www.temple.edu/CETP/temple_teach/CM-conse.html#anchor40660 [access online on 11/28/2005]

التبعات الإيجابية. في الصفوف، تركّز التبعات الإيجابية الأكثر شيوعاً على إرضاء التلميذ وعلى بناء ثقته بنفسه وتقديره لذاته. فيحتاج التلاميذ إلى أن يعرفوا القواعد وأن يُمدحوا على اتّباعها، وعلى نجاحاتهم وإنجازاتهم في التعلّم. وثمّة الكثير من الطرق البسيطة لمدح التلميذ، مثل أن نربّت على كتفه؛ أو أن نقول له: «أنا فخور بك!»؛ أو أن نختاره قائداً للصف ليوم واحد؛ أو أن نختاره «مساعداً للمعلّم» ليوم واحد؛ أو أن نسمح له بأن يختار النشاط أو المهمة للمجموعة؛ أو أن نمدح التلميذ أمام معلّمين آخرين أو أمام مدير المدرسة؛ أو أن نطلب من التلميذ مساعدة التلاميذ الآخرين. ولكن، هل يمكننا التفكير في تبعات إيجابية أخرى قد تنفع في صفنا؟

التبعات السلبية. علينا مراقبة أنفسنا، وتلاميذنا أيضاً. والاستعمال المتكرّر للتبعات السلبية يعكس إدارةً رديئة للصف ويجب تجنّبه بشكلٍ عام. لذلك، علينا مراقبة تلاميذنا بدقّة وباستمرار حتى نتمكّن من اكتشاف سوء التصرّف قبل أن يتحوّل إلى مشكلة كبيرة ويشمل عدداً كبيراً من التلاميذ. ولوقف التصرّف غير الملائم من دون أن نقاطع التعليم أو أن نلفت انتباه تلاميذنا، علينا أن نحاول: (أ) أن نقترب من التلميذ المخالف، وأن نقوم باتصال نظري مع إعطاء إشارة غير لفظية لوقف سوء التصرّف؛ (ب) أن ننادي باسم التلميذ أو أن نعطيه توجيهاً لفظياً قصيراً لوقف سوء التصرّف؛ و(ج) أن نعيد توجيه التلميذ ليقوم بالتصرّف الصحيح من خلال التعبير عمّا يجب أن يقوم به (علينا ألا نعطي أمراً مانعاً أي أمر الـ «لا»)، وذكر القاعدة التي يتعيّن عليه اتّباعها.

ولكن، على الرغم من بذلنا قصارى جهودنا، تدعو الحاجة في بعض الأحيان إلى تأديب التلميذ. في هذا الإطار، علينا أن نتأكّد من أنّ الإجراء الذي نتّخذه، مهما كان، يجب أن يركّز على تصرّف التلميذ، وليس على التلميذ نفسه؛ وأنّه تبعة منطقية لسوء التصرّف؛ وأنّه لا يُنفّذ أبداً بعجلة أو بغضب. وبحسب طبيعة سوء التصرّف، قد ترد بعض الطرق التأديبية المعتدلة ضمن اللائحة أدناه. ولكن، هل يمكننا التفكير في المزيد من الطرق التي قد تلائم صفنا وتلاميذنا؟ وعلينا التأكّد من أنّنا لا نختار عقوبة تهين التلميذ علناً!

- حرمان التلميذ من فترة الاستراحة أو من وقت اللعب مع الآخرين.
- الحجز بعد المدرسة لمناقشة سوء التصرّف، والأسباب التي تقف وراءه، وما يجب القيام به لتصحيحه.
- إصلاح الفوضى التي حدثت.
- اعتذار التلميذ من التلاميذ الذين تعرّضوا للإساءة.
- تغيير مكان الجلوس المُعيّن للتلميذ.
- الطلب من التلميذ تكرار القاعدة واتّباعها.

- إرسال الملاحظات إلى أهل التلميذ أو القيام بزيارات منزلية.
- نقل التلميذ إلى مكتب المدير، خصوصاً في حالة التصرّفات الأكثر خطورة وإزعاجاً، مثل القتال، ومقاطعة الدروس باستمرار، والسرقة، والتنمّر، وحيازة المخدّرات أو مواد محظورة أخرى، وحيازة الأسلحة.

الحذر في استعمال تقنية «الإبعاد»

تُعتبر التقنية المعروفة بـ «الإبعاد» واحدة من الطرق التأديبية الشائعة والأكثر جدلية. وفي خلال الإبعاد، يتعيّن على التلميذ الجلوس في مكان واحد والامتناع عن اللعب والتحدّث مع الآخرين. وتسليته الوحيدة هي مراقبة الساعة بانتظار مرور ثواني كلّ دقيقة.

ويجب ألا تكون تقنية الإبعاد خيارنا الأوّل، بل أن نلجأ إليها كملاذ أخير للتعامل مع التلميذ الذي يؤذي تلميذاً آخر أو يكون عرضةً لإيذاء نفسه. وعندما يُستعمل الإبعاد على نحوٍ غير متكرّر ولفترات قصيرة، قد يمنح التلميذ فرصة ليهدأ وليستعيد ضبط نفسه بعد موقف مخيّب. أما عندما يُستعمل الإبعاد غالباً وبطريقةٍ غير ملائمة، لا يكون غير فعّال فحسب، بل قد يضرّ التلميذ أيضاً، مثل أن يزيد غضبه أو عدائيته بدل السيطرة عليهما، أو أن يكون على شكل عقاب جسدي لتسبيب الألم النفسي/العاطفي.

أما مدّة الإبعاد فهي تشكّل نقطة جدل. فيقول بعض الخبراء إنّه يجب ألا يدوم أكثر من دقيقتَين أو ثلاثة، في حين يوصي خبراء آخرون بدقيقة عن كلّ سنة من عمر الطفل، وصولاً إلى اثنتَي عشرة دقيقة كحدّ أقصى. وقد تمّ التوصلّ إلى القرار القائل بأنّ مدّة الإبعاد يجب أن تكون دقيقة عن كلّ سنة من العمر من خلال طريقة التجربة والخطأ. وهو يبدو كافياً ليقوم التلميذ بحسن التصرّف من دون أن يشعر بالاستياء.[71]

وقبل أن نؤدّب التلميذ بالإبعاد، علينا أن نتأكّد مما يأتي: [72]

- تجنّب استعمال طريقة الإبعاد مع التلاميذ الصغار جداً، الذين لا ينبغي عزلهم، ولا تجاهلهم، أو تركهم من دون التحفيز المناسب.

---

[71] أولاد جيّدون: دليل أساسي للوالدَين http://home.flash.net/~goodkids/ [accessed online on 10/10/2005]

[72] DCFS. Bureau of Regulation and Licensing. HFS 46 Group Day Care Manual. APPENDIX O. EARLY YEARS ARE LEARNING YEARS. Time out for "timeout" http://www.dhfs.state.wi.us/rl_dcfs/GDC%20Manual/HFS46-Apdnx-O.pdf#search='DCFS%20Bureau%20of%20Regulation%20and%20Licensing%20Early%20Years%20are%20Learning%20Years%20Time%20out%20for%20timeout' [accessed online on 10/10/2005]

- يجب أن تلي التبعاتُ تصرّفَ التلميذ مباشرةً. فعندما يختبر التلميذ العواقب المباشرة الناتجة عن إيذاء الآخرين، يتّضح أمامه أكثر السبب الذي يدعونا إلى تأديبه. وعندما يكون الأمر جائراً، علينا أن نعرض على التلميذ بدائل إيجابية عن أفعاله (فأن نطلب من التلميذ تنظيف الفوضى التي أحدثها ينفع أكثر من إبعاده عن المكان بشكل كامل).

- لا ينبغي أن يكون الإبعاد مهيناً، أو أن يُشعر التلميذ بالتهديد أو بالخوف. ولا ينبغي وجود كرسي خاص أو منطقة محدّدة للإبعاد، لأنّ ذلك يعزّز فكرة أنّ الإبعاد هو عقاب وقد يسبّب قلقاً غير ضروري. وعلينا ألا نُشعر التلميذ أبداً بأنّه موضوع سخرية أو أنه معزول في خلال فترات الإبعاد.

- ويجب عدم ترك التلميذ وحده إلا عندما يريد هو ذلك. فالأطفال، وخصوصاً الأصغر سناً، بحاجة إلى دعم الراشدين لاكتشاف مشاعرهم. فإذا أظهرنا لتلاميذنا أنّ مشاعرهم مهمّة، سيزيد احتمال أن يحترموا مشاعر الآخرين.

- ولا ينبغي أن تدوم مدّة الإبعاد أكثر ممّا يلزم التلميذ حتى يهدأ. وبعد أن يهدأ، علينا أن نشرح له بوضوح ما هو التصرّف الملائم والتصرّف غير الملائم. ويجب أن يكون واضحاً تماماً للتلميذ السببُ الذي دفعنا إلى تأديبه، وإلا، فسيزيد احتمال أن يكرّر التلميذ التصرّف غير المرغوب فيه.

- تجنّب استعمال التهديدات. يجب ألا نقول أبداً: «إذا فعلت ذلك مجدّداً، ستلقى عقوبة الإبعاد». فهذا يربك التلميذ وهو شكل من أشكال التأديب السلبي التي نادراً ما تكون فعّالة.

- علينا أن نكيّف طريقة التأديب على قياس كلّ تلميذ على حدة. فالتلاميذ يطوّرون إمكانياتهم للتحكّم بأنفسهم بمعدّلات مختلفة. لذلك، علينا أن نأخذ بعين الاعتبار احتياجات التلميذ المعني. ولن تنفع تقنية واحدة مع كلّ تلميذ في كلّ مرّة. ولا تُستعمل تقنية الإبعاد كعقاب. فالإبعاد هو فرصة للتلميذ حتى يصفّي ذهنه وينضمّ مجدّداً إلى المجموعة أو إلى النشاط بحالةٍ منتِجة أكثر. وعلينا أن نعلّم التلميذ كيف يحلّ مشاكله الخاصة، مع تزويده باهتمامنا ودعمنا، وقد يضحى الإبعاد بعدئذٍ غير ضروري.

حلّ النزاعات

على الرغم من جهودنا، وجهود تلاميذنا وأهاليهم، فإنّ حالات إخلال كثيرة في بيئة الصف والمدرسة ستنشأ عن النزاعات بين التلاميذ. وتُعتَبر هذه المسألة سبباً شائعاً لعقد اجتماعات بين الأهل والمعلّمين (على الرغم من أنّه لن يكون السبب الوحيد على الإطلاق). وقد تتّخذ هذه النزاعات شكل الإهانات (الشتائم)، والمضايقة، والقتال، ومشاكل تتعلّق بأخذ الأدوار، ونزاعات حول الفرص المتاحة في الملعب، والوصول إلى اللوازم أو امتلاكها، والعمل الأكاديمي حتى. وتنشأ هذه النزاعات خصوصاً من التنمّر، ويمكن أن تتصاعد بسرعة إذا لم يتمّ التفاوض عليها أو التوسّط فيها.

في هذا الإطار، يُعتبر تعليم التلاميذ كيفية حلّ نزاعاتهم الخاصة طريقةً جيّدة لتقليل حالات الإخلال هذه وإساءة التصرّف. وإضافةً إلى حلّ مشاكل إدارة الصف، تعلّم هذه المقاربة التلاميذ مهارات مفيدة ستساعدهم خارج الصف[73].

وقد كشفت الأبحاث حول حلّ النزاعات بين التلاميذ عن النقاط المهمّة التالية:[74]

أ. تحدث النزاعات بين التلاميذ في المدارس على نحو متكرّر (على الرغم من أنّ النزاعات نادراً ما تؤدّي إلى أضرار بالغة)؛

ب. يستعمل عادةً التلاميذُ غير المدرَّبين استراتيجيات النزاع التي تولّد عواقب مدمّرة، ويجهل هؤلاء أهمية علاقاتهم المستمرّة مع الآخرين؛

ج. يبدو أنّ برامج حلّ النزاعات والتوسّط بين الأتراب هي فعّالة في تعليم التلاميذ مهارات التفاوض والتوسّط المتكاملة؛

د. بعد التدريب، يميل التلاميذ إلى استعمال مهارات التفاوض هذه، وهذا ما يؤدّي إلى نتائج بنّاءة؛

هـ. من شأن نجاح التلاميذ في حلّ نزاعاتهم أن يقلّل عدد النزاعات بين التلاميذ، التي تتمّ إحالتها إلى المعلّمين والإدارة، وهذا ما يؤدّي بدوره إلى خفض الحاجة إلى اللجوء إلى الإجراءات التأديبية الصارمة.

---

[73] إدارة الصف والتأديب
http://education.calumet.purdue.edu/vockell/ edps530/Chapter%2013.htm [accessed online on 10/6/2005]

[74] Johnson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., and Burnett, R. "Teaching students to be peer mediators," Educational Leadership, 50(1), 10-13, 1992.

أما الطريقة الأساسية لنعلّم تلاميذنا أن يكونوا صانعي سلام، فتتألّف من ثلاث خطوات:

1. تعليم التلاميذ مهارات التفاوض التي تمكّنهم من:
   أ. أن يحدّدوا نزاعهم («على ماذا نتجادل؛ ولماذا نشأت المشكلة وكيف»)،
   ب. أن يتبادلوا الآراء والاقتراحات («أعتقد أنّ المسألة يجب أن تُحلّ بهذه الطريقة لأنّ...»)،
   ج. أن يروا الموقف من كِلا المنظورين (من خلال لعب الأدوار على سبيل المثال)،
   د. أن يقرّروا خيارات يربح فيها كِلا الطرفَين (حلول «ربح-ربح»، مثل «سنجّرب طريقتك اليوم وطريقتي غداً لنرى أيّها أفضل»)،
   هـ. التوصّل إلى اتفاق معقول.
2. تعليم التلاميذ كيفية التوسّط بإعطاء الحلول البنّاءة لنزاعات زملائهم. والتوسّط هو عملية استعمال خدمات شخص آخر أو قدراته لتساعدنا في الفصل في الشجار. أمّا لتعليم التوسّط، فعلينا اختيار مسألةٍ قد تنشأ، أو أنها نشأت من قبل، بين اثَنين من تلاميذنا. فنطلب من تلميذَين أن يقوما بتمثيل المسألة، ومن تلميذ ثالث أن يساعد صديقَيه ليتوصّلا إلى اتفاق، مستفيداً من معرفته بهما، وبالمسألة، وما يظنّ أنّها قد تكون تسوية جيّدة.
3. وعندما يتعلّم التلاميذ كافةً مهارات التفاوض والتوسّط، نعيّن تلميذَين كلّ يوم (ومن المفضّل أن يكونا فتاةً وصبياً) حتى يضطلعا بدور الوسطاء الرسميين (صانعي السلام). ويتناوب على هذه الأدوار التلاميذ كلّهم في الصف، ويتوسّط هؤلاء الوسطاء في أيّ نزاع لا يستطيع الأفرقاء المعنيّون أن يحلّوه.

وبصفتنا معلّمين، يتمثّل دورنا في دعم هذه العمليات من خلال التعليم، والاضطلاع بدور القدوة، وإسداء النصائح. ولا يقلّل برنامج تسوية النزاعات في صفنا من الوقت الذي يتوجّب علينا إمضاؤه لحلّ النزاعات التي تنشأ بين التلاميذ فحسب، بل يمكّنهم أيضاً من تطوير مهارات يمكنهم تطبيقها في باقي أيام حياتهم. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ تطوير تلك النشاطات وممارستها باستمرار كجزء من خطّة إدارتنا للصف سينتج في «التكرار بعد إتمام التعلّم»، وهذا أمرٌ جيّد. وفي هذه الحالة، تصبح مهارات التفاوض والتوسّط تلقائية، فيلجأ إليها التلاميذ بطريقة عفوية لحلّ المشاكل أو لتفاديها.

التعليم والتأديب الإيجابي بحسب العمر

إنّ فهمنا لكيفية تطوّر الأطفال سيساعدنا حتى نعرف ما علينا توقّعه. فالأطفال يتغيّرون باستمرار ويتطوّرون مع نموّهم. وقد أظهرت الأبحاث أنّ التلاميذ الصغار يمرّون في مراحل تطوّر محدّدة طوال حياتهم. أما الفكرة التي تقف وراء هذه «الأعمار والمراحل» فهي أنّ أحد التصرّفات يُعتبر طبيعياً أو ملائماً في أعمار محدّدة، في حين لا يُعتَبر كذلك في أخرى. ويصف الجدول الآتي تطوّر الأطفال في أعمار محدّدة وطرق التعليم أو التأديب التي يمكن اللجوء إليها في كلّ عمر.

مقاربة الأعمار والمراحل للتأديب[75]، [76]

العمر	التطوّر	إرشادات تأديبية/تعليمية
5 سنوات	يميل الطفل إلى أن يكون هادئاً، وساكناً، ورزيناً. وهو يحاول عادةً أن يقوم فقط بما يعرف أنّه يستطيع فعله. لذلك، يكون متكيّفاً بشكل مريح. وهو ودود، ومحبّ، ويقدّر الجميل، ويرغب في إرضاء الآخرين والقيام بالأمور الصحيحة؛ ويرغب أيضاً في أن يتصرّف جيّداً ويعتزم ذلك؛ وهو ليس قادراً بعد على الاعتراف بالخطأ، ومهما حاول، لا يقول الحقيقة دائماً.	علينا أن نُعلِمهم بالتوقّعات المعقولة وغير المعقولة. فالكثير من الأمور التي يعتبرها المعلّمون سيّئة تكون غالباً قلّة نضوج ليس إلا. لذلك، تُعتبر الوقاية أفضل بكثير من فرض تبعات سلبية. ولكن، إن قمنا بفرض هذه التبعات، علينا أن نقوم بذلك بهدوء. وتكون رغبة التلميذ في التصرّف الحسن والقيام بالأمور الصحيحة شديدة. وإذا حالفنا الحظ، ستكون حاجتنا قليلة نسبياً إلى التبعات السلبية.
6 سنوات	يكون الطفل عاطفياً جداً. فهو يحبّ في لحظة، ويكره في لحظة أخرى. ويعاني ارتباكاً واضطراباً بين نفسه والآخرين. وقد يكون متطلّباً، ومتمرّداً، وقد يجادل الآخرين ويقاتلهم. وعندما تكون حالته النفسية مرتاحة، يكون مبتهجاً، ومفعماً بالحيوية، ومتحمّساً. ويحتاج إلى الكثير من المديح، ولكنّ سلوكه يستحقّ الانتقاد في أغلب الأحيان. وهذا ما يجعل سلوكه أسوأ بعد. وهو غير قادر بعد على معرفة الفرق بين ما يعود له وما يعود للآخرين.	علينا أن نتحلّى بالصبر. ويجب أن نتجاهل الرفض وألا نتأثّر عندما يجيب التلميذ بـ « لن أفعل ذلك» أو «لا أستطيع». وعلينا أن نمدحه – قد لا يكون من السهل إيجاد ما نمدحه عليه، ولكن علينا أن نبذل قصارى جهدنا؛ ويجب أن نتجنّب المقاومة والمواجهات. وأيضاً، علينا أن نتجنّب المسائل الحسّاسة إذا أمكن؛ ويجب أن نتنازل عند الاقتضاء، خصوصاً إذا كان ذلك سيؤدّي إلى تصرّف إيجابي أو إلى تجربة سيتعلّم منها.

[75] تمّ تكييف هذه المعلومات عن:
Discipline that Works: The Ages and Stages Approach. Family Issues Facts. The University of Maine Cooperative Extension. http://www.umext.maine.edu/onlinepubs/pdfpubs/4140.pdf [accessed online on10/11/2005]

[76] تمّ تكييف هذه المعلومات عن: التربية الوالدية الإيجابية/إرشادات للوالدَين
http://xpedio02.childrenshc.org/stellent/groups/public/@xcp/@web/@parentingresources/documents/policyreferenceprocedure/web009299.asp?src=overture [accessed online on 10/12/2005]

7 سنوات	يكون الطفل هادئاً، وأحاسيسه سلبية نسبياً. وقد يكون جدياً، أو مستغرقاً في التفكير، أو مزاجياً، أو قلقاً، أو مرتاباً. وهو حسّاس جداً لمشاعر الآخرين. وقد يشعر بأنّ الآخرين لا يحبّونه وبأنّهم يسخرون منه أو ينتقدونه. وهو يماطل، وتكون ذاكرته قصيرة المدى، ويتشتّت تفكيره بسهولة.	قد يكون تشتّت تفكير التلميذ السبب الذي يقف وراء مشكلة الطاعة. ولكي نجعل التلميذ يقوم بنشاط بسيط، علينا أن نخبره بالتعليمات مسبقاً وأن نتأكّد من أنّه قد سمعها. ويجب أن نذكّر التلميذ قبل أن ينسى أو أن يقوم بشيءٍ آخر. وعلينا أن نمنحه مكافآت صغيرة على نجاحاته.
8 سنوات	يكون التلميذ نشيطاً، ومؤثّراً، وفضولياً، وغير صبور، ومتطلّباً. وهو ليس مزاجياً بقدر الطفل في سن السابعة، ولكنّه يبقى حسّاساً. وهو يريد الوقت، والانتباه، والموافقة. وهو يبدأ التفكير بتجرّد؛ ويكون مهتماً بممتلكاته الخاصة وقلقاً عليها.	علينا أن نوجّه التعليمات بطريقة يقبلها الطفل. ويشكّل كلّ من الوقت، والانتباه، والموافقة محفّزات جيّدة. وعلينا اللجوء إلى النشاطات التي تُعنى بحلّ المشاكل كوسيلة لتطوير التفكير المتجرّد. وعلينا أن نمنح مكافآت صغيرة على النجاحات.
9 سنوات	يكون الطفل أهدأ مما هو عليه في سنّ الثامنة. ويبدو مستقلاً، ومسؤولاً، وتعاونياً، ويمكن الاعتماد عليه. قد يكون في بعض الأحيان متقلّب الطباع، ولكنّه عاقل في الأساس. وسيعتبر الانتقاد مقبولاً إذا تمّ التعبير عنه بحرص. ويكون مهتمّاً كثيراً بالانصاف. وقد يعتبر المعايير التي تضعها المجموعة أهمّ من تلك التي يضعها الراشدون. يشرد كثيراً وقد لا يسمعنا عندما نكلّمه. وقد يظهر عليه أنّه شارد الذهن، أو غير مبالٍ. وقد يُظهر قلقاً على الآخرين.	علينا أن نعزّز المسؤولية لديه من خلال المهام التي نوكلها إليه (نطلبها منه). وعلينا اللجوء إلى التعليم التعاوني، ولكن مع الإشراف على النشاطات بين الأشخاص. وأيضاً، علينا أن نستعمل التعليم الموجَّه من خلال المهام، بدلاً من إلقاء المحاضرات باستمرار.

10 سنوات	يكون صريحاً، وبسيطاً، وواضحاً، ورزيناً عادةً، ولكنّه يبقى طفولياً. لا يكون قلقاً ومتطلّباً كما هو في سنّ التاسعة. ويكون في معظم الأحيان ودّياً وراضياً عن الحياة. ولكنّه قد يظهر مزاجاً حادّاً وعنيفاً. ويمكن أن يكون رقيقاً جداً. ليس هذا العمر مقلقاً، ولكن، تبقى بعض المخاوف القديمة موجودة. وهو يستمتع بحسّ الفكاهة لديه، والتي قد لا يعتبرها الآخرون مسلّية. إنه عمر السعادة.	علينا إشراك قدرة التلميذ على التمييز بين الجيّد والسيّئ، وبين الصواب والخطأ، وبين الحقيقة والكذب؛ وتتمثّل التقنية المثلى في معرفة التوقّعات المعقولة. وعلينا إشراك التلاميذ في تأليف لجانٍ للصف، بما في ذلك اللجان التأديبية. وعلينا استعمال الفكاهة في التعليم.
11-13 سنة	إنّها مرحلة المراهقة المبكرة، ومرحلة التغيّرات السريعة. فيطوّر الطفل هويّته الخاصة ويصبح مستقلاً أكثر. وتزداد حاجته إلى الخصوصية وقد يكون حسّاساً جداً على المضايقة. إنّه مزاجي. وتزداد أهمية الأصدقاء في نظره.	علينا أن ندع تلاميذنا يعرفون أنّنا نهتم لأمرهم. وعلينا أن نرتّب جلسات أو نشاطات «تشارُك» (مثل مواضيع) تتعلّق بتجارب التلاميذ وبمشاعرهم. وعلينا أن نضطلع بدور القدوة في ما يتعلّق بالاحترام المتبادل. ويجب الحدّ من الانتقاد والتذمّر. ويجب ألا نسمح بالمضايقة أو ألا نقبل الإهانات.
14-16 سنة	إنّها مرحلة المراهقة المتوسّطة. وهي تتّسم بالاستقلالية المتزايدة، والنموّ الجنسي، وحبّ الذات. ويهتمّ المراهق كثيراً بهيئته أو بمظهره. ويصبح تفكيره أكثر نضجاً؛ فيفكّر في الوقائع ويستطيع اتّخاذ قرارات صائبة.	علينا تشجيع العلاقات الإيجابية من خلال التشارُك. ويمكننا أن نقدّم أفكاراً عن أمورٍ مبتكرة يمكن للمراهق القيام بها مع أصدقائه كجزء من التعلّم. وعلينا أن نضع حدوداً معقولة وأن نطبّق القواعد بانتظام وبعدل. ويجب التأكّد من أنه يعرف القواعد، والتفاوض على تبعات مفيدة. فضلاً عن ذلك، علينا أن نمدحه وأن نقدّر التصرّف الإيجابي والإنجازات. وأيضاً، علينا أن نشاركه معتقداتنا، ومخاوفنا، وقيمنا الخاصة المتعلّقة بالعالم. ويجب أن نشجّع تلاميذنا على الاتصال بصديق راشد ومحترم عندما يحتاجون إلى نصيحة. وعلينا أن نمدحهم باستمرار.

17-21 سنة	إنّها مرحلة المراهقة المتأخّرة. وهي تتّسم باستقلالية أكبر، وبالاتّكال على النفس؛ ويقلّ تأثّر المراهق بمجموعات الأتراب؛ ويطوّر قدرةً على التفكير كالراشدين. وبشكل عام، يكون التعامل معه أسهل من التعامل مع المراهقين الذين يعيشون مرحلتَي المراهقة المبكرة والمتوسّطة. وهو يبحث أكثر عن علاقات على المدى الطويل. وقد يكون عنده رأي حول كلّ المواضيع. ويقلّ اهتمامه بمظهره.	علينا أن نتابع القيام بالإجراءات الخاصة بالمراهقين بين 14-16 سنة المذكورة أعلاه. وعلينا أن نسأل تلاميذنا باستمرار عن أفكارهم ومعتقداتهم. ومن الضروري أن نحترم تميّزهم وأن نشجّعهم على احترام تميّز الآخرين. وعلينا أن نشجّعهم على صنع القرار باستقلالية. وأيضاً، علينا الاستمرار في مدحهم.

مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

إعالة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات على الصعيدَين العاطفي والمسلكي[77].

قد تكون التقنيات الواردة أدناه فعّالة بشكلٍ خاص مع التلاميذ الذين يُظهرون تحدّيات على الصعيدَين العاطفي والمسلكي.

1. **التجاهل المخطَّط له.** يتمّ وقف التصرّفات الساعية إلى لفت الانتباه، والتي لا تنتشر في الصف أو لا تتعارض مع السلامة أو تعيق عمل الصف، بفعالية من خلال التجاهل المخطَّط له (كما حصل في حالة رامي). ولكن، لا ينبغي استعمال هذه التقنية أبداً مع التصرّفات العدائية. وعلينا أن نعلّم تلاميذنا ذلك أيضاً، لأنّ انتباه الأتراب قد يكون أهمّ من انتباه الراشدين بالنسبة إلى بعض التلاميذ.

2. **التدخّل بواسطة الإشارات.** إذا كان التلميذ هادئاً بما يكفي ليتفاعل، وعلى علاقة إيجابية بالمعلّم، ويخلو من أيّ دوافع مرَضية لا يمكن السيطرة عليها، قد تكون إشارة غير لفظية هي كلّ ما يلزم لمساعدته على استرجاع تركيزه. في هذا الإطار، يمكن الرجوع إلى قسم الإشارات غير اللفظية التي تمّت مناقشتها أعلاه.

[77] تنظيم الصف. تقنيات للعمل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات على الصعيدَين العاطفي والمسلكي.
http://www.teachervision.fen.com/page/7242.html [accessed online on 10/4/2005]

3. **السيطرة من خلال الاقتراب واللمس.** قد يكون الاقتراب من التلميذ الذي يمرّ في محنة أو وضع يدنا على كتفه فعّالاً لإظهار الدعم بطريقة غير مهدِّدة. وعندما نستعمل هذه التقنية، علينا الامتناع عن الإشارة إلى تصرّف غير مناسب. وعلينا التعليق بطريقة إيجابية على أيّ فعل قد يقوم به التلميذ ويُظهر الامتثال.

4. **دفع الاهتمام.** نقوم بتغيير الوتيرة أو النشاط، أو بالتعليق على عمل التلميذ، أو بالاستفسار عن اهتمام معروف يكون مرتبطاً بالفرض إذا أظهر التلميذ علامات السأم.

5. **العاطفة القوية.** علينا أن نُظهر العاطفة الصادقة، أو التقدير للتلميذ حتى نساعده في استعادة تحكّمه بنفسه.

6. **تخفيف التوتّر من خلال الفكاهة.** كما ذُكر أعلاه، يمكن للفكاهة أن توقف التصرّف غير المرغوب فيه إذا استُعملت في أوانها وبطريقة إيجابية. ولكن، لا يُعتبر كلّ من التهكّم، والسخرية، والعدوانية استعمالات ملائمة للفكاهة.

7. **المساعدة على تخطّي العقبات.** قبل أن يبدأ التلميذ بإساءة التصرّف، نقوم بمساعدته على حلّ جزء صعب من الفرض أو المهمّة. فنطمئنه بأنّنا نرغب في مساعدته، ومعاً يمكننا حلّ المسألة.

8. **إعادة الترتيب.** علينا أن نغيّر ترتيب المقاعد أو تعيينات التلاميذ ضمن مجموعات صغيرة من أجل تجنّب مشاكل محدّدة. ولكن، علينا أن نقوم بذلك بطريقة غير عقابية، وغير ملحوظة إذا أمكن. وللحصول على أفكار حول هذا الموضوع، يُرجى الاطّلاع على قسم «جعل بيئة التعلّم مريحة» الوارد سابقاً في هذا الكتيّب.

9. **إعادة التنظيم.** إذا لم يكن النشاط ناجحاً، علينا أن نغيّره بأسرع ما يمكن. ومن المهمّ أن نضع دائماً خطّة دعم. وفي بعض الأحيان، من الأفضل الانتقال من لعبة تفاعلية إلى أخرى لا تقتضي التفاعل. ويمكن القيام بذلك بهدوء، وبطريقة غير عقابية عندما تصبح حماسة المجموعة زائدة. وفي أحيان أخرى، قد يكون منح خيار فعّالاً أكثر. فقد يختار التلاميذ معالجة المعلومات شفهياً من خلال المناقشة أو نسخ الملاحظات عن جهاز عرض الشفافية الفوقية، على سبيل المثال.

10. **الطلب المباشر.** إذا كان التلميذ أو المجموعة على علاقة إيجابية بالمعلّم، يكون فعّالاً في بعض الأحيان أن يطلب المعلّم وقف التصرّف فحسب بسبب المشاكل التي يولّدها. ولا يُقصد من هذا الطلب فرض أيّ تبعة أو منح أيّ مكافأة، ولا يؤدّي إليها. فهو مجرّد طلب صريح من شخص إلى آخر.

11. **الوقاية.** علينا إخراج التلميذ من موقف محزن قبل أن يحدث سوء تصرّف، كأن نطلب منه مثلاً أن يساعدنا على توزيع الأوراق أو على تسجيل الحضور. ويجب أن ننتبه على ألا نكافئ عن غير قصد التلميذ الذي يفتعل مشكلة.

12. **استقاء الدعم من الأعمال الروتينية.** كما تعلّمنا في الأقسام السابقة، تُعتبر الجداول الزمنية والأعمال الروتينية تدخّلات مهمّة لإدارة التصرّف. فمعرفة التلاميذ لما سيتمّ القيام به ووقت ذلك يزوّدهم بالتنظيم، والأمان، والتكهّن، لا سيّما بالنسبة إلى التلاميذ الذين لا يختبرون دعماً مماثلاً في جوانب أخرى من حياتهم.

طرق بسيطة لمساعدة الأطفال ذوي «الاحتياجات الخاصة»[78]

إرشادات للمعلّمين

لتحسين الانتباه

- نخصّص مقعداً للتلميذ في الصفوف الأمامية.
- نجعل مقعد التلميذ بالقرب من تلميذ يمثّل قدوةً جيّدة له ويمكنه أن يكون بمثابة «زميل دراسة حميم».
- نقسّم الفرض إلى أجزاء ونعطي التلميذ جزءاً في كلّ مرة (فمثلاً، بدل إعطاء صفحة كاملة من مسائل الرياضيات، وهذا ما يحبط التلميذ، يمكننا أن نقسم الصفحة إلى جزءين، ثم نطلب من التلميذ أن ينهي القسم الأوّل، وعندما يعيده، نعطيه القسم الثاني).
- نستعمل الإشارات لاسترجاع انتباه التلميذ (مثل أن نرفع أوراقاً زاهية الألوان، أو أن ننقر بأصابعنا على الطاولة، أو أن نلمس كتف التلميذ).

[78] دليل إدارة الصف.
http://www.adda-sr.org/ClassroommanagementIndex. htm [accessed online on 10/4/2005]

- نقوم بالاتصال البصري قبل إعطاء التعليمات.
- نعطي تعليمات قصيرة ومباشرة باستعمال الإشارات البصرية والشفهية عند الإمكان.

للتخفيف من الاندفاع

- نتجاهل حالات إساءة التصرّف البسيطة.
- نقدّم التشجيع أو نفرض التبعات مباشرةً.
- نراقب الانتقال من صف إلى آخر أو من نشاط إلى آخر.
- ننوه بالتصرّفات الإيجابية عند الإمكان.
- نُعدّ اتفاقاً خاصاً بالتصرّفات التي تستلزم الإشراف عليها.
- نساعد التلميذ على تعلّم تقنيات الإشراف على ذاته.

للتعامل مع النشاط المفرط

- نسمح للتلميذ بأن يقف أحياناً.
- نسمح للتلميذ بأن يذهب في مهام خارج الصف.

لتحسين النجاح الأكاديمي

- نمنح وقتاً إضافياً لإتمام العمل.
- نقصّر الفروض.
- نلجأ إلى طرق تعليمية تستعمل الحواس المختلفة (بصرياً، أو شفهياً، أو من خلال اللمس).
- نذكّر التلميذ بأن يتحقّق من العمل للتأكّد من إتمامه.
- نساعد التلميذ على تعلّم تقنيات الإشراف على الذات.
- نستعمل أوراق الفروض اليومية.

لتحسين المهارات التنظيمية

- نستعين بمساعدة الأهل.
- نستعمل أوراق الفروض اليومية.
- نستعمل مفكّرة واحدة لكلّ شيء.
- نراجع المفكّرة غالباً ونشجّع بشكل إيجابي المفكّرات الجيّدة.

تعديلات خاصّة بإدارة الصف وبالتعليم

تشمل التقنيات المفيدة الأخرى ما يأتي:

- نقلّل الفروض أو نعطيها بالتناوب.
- نمدّد الوقت المحدّد لإنجاز الفرض.
- نستعمل مواد مميّزة تشجّع القدرات وتحسّنها، مثل أوراق الرسوم البيانية، أو أقلام ذات رؤوس لبادية، أو أوراق مسطّرة بطريقة مميّزة،...
- نستعمل المزيد من الوسائل البصرية.
- نقرأ الاختبار شفهياً.
- نستعمل أسئلة الخيارات المتعدّدة أو أسئلة صحّ/خطأ في الاختبارات عوضاً عن كتابة المواضيع.
- نطلب التقارير الشفهية (بدلاً من الخطّية).
- نقبل بالمشاريع الخاصّة بدلاً من التقارير.
- نزوّد التلميذ بجدول الضرب وبجداول أخرى.
- نزوّد التلميذ بلائحة تضمّ الكلمات التي تتمّ تهجئتها بطريقة خاطئة عموماً.
- نعقد اتفاقاً حول الأداء بين المعلّم، والتلميذ، والأهل.
- نعطي نقاطاً إضافية على المشاركة في الصف.
- نعطي توجيهات قصيرة، وبسيطة، يقوم بها التلميذ بخطوة واحدة.
- ننادي باسم التلميذ لنذكّره بأنّه سيجيب على السؤال الآتي.
- نلجأ إلى إبراز المعلومات والترميز بالألوان حتى نساعد التلميذ عن فهم الفكرة الرئيسية من المعلومات.
- والأهمّ من كلّ شيء، نقدّم التشجيع الإيجابي، والمستمر! فمنافعه ستدوم لمدى الحياة!!



قـــراءات مقتـــرحـــة

فضلاً عن المنشورات الكثيرة والممتازة وموارد الإنترنت المذكورة في الكتيّب، ندعوكم إلى الاطّلاع على المصادر الآتية للمزيد من المعلومات.

المنشورات

Afifi TO, Brownridge DA, Cox BJ, Sareen J. Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. Child Abuse & Neglect, 2006; 30:1093-1103.

Albert, Linda. *Cooperative Discipline*: Implementation Guide. American Guidance Service, 1996.

Albert, Linda. *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem*. American Guidance Service, 1989.

Atea CA, Secco ML, Woodgate RL. The risks and alternatives to physical punishment use with children. Journal of Pediatric Healthcare; 2003;17:126-132.

Boostrom, Robert. "The Nature and Functions of Classroom Rules," *Curriculum Inquiry*, Summer 1991, 193 - 216.

Cast AD, Schweingruber D, Burns N. Childhood punishment and problem solving in marriage. Journal of Interpersonal Violence; 2006;21:244-261.

Coloroso, Barbara. *Kids Are Worth It! Giving Your Child the Gift of Inner Discipline*. Avon Books, 1995.

Curwin, Richard. *Am I in Trouble: Using Discipline to Teach Young Children Responsibility*. Santa Cruz, CA: Network Publications, 1990.

Curwin, Richard and Mendler, Allen N. *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*. Reston, VA: Reston Pub., 1980.

Dinkmeyer, Don and Dreikurs, Rudolf. *Encouraging Children to Learn*. Taylor & Francis Group, 2000.

Dreikurs, Rudolf. *Maintaining Sanity in the Classroom; Classroom Management Techniques*. 2nd ed. Washington, D.C.: Accelerated Development, 1998.

Dreikus, Rudolph and Chernoff, Marvin. "*Parents and Teachers: Friends or Enemies?,*" Education, Vol. 91, No. 2, 147-54, Nov.-Dec.,1970

Emmer, E.T., Evertson, C.M., Sanford, J.P., Clements, B., and Worsham, M.E. *Classroom Management for Secondary Teachers*.2) nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

Evertson, C.M., Emmer, E.T., Clements, B., Sanford, J.P., and Worsham, M.E., *Classroom Management for Elementary Teachers*.2) nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989.

Fontana, David. *Classroom Control: Understanding and Guiding Classroom Behavior*. London: Methuen, 1985.

Freiberg, H. Jerome. "*From Tourists to Citizens in the Classroom,*" *in Educational Leadership*, Vol. 54, No. 1, p32 - 36, Sept., 1996.

Fuhr, Don. "*Effective Classroom Discipline: Advice for Educators*," NASSP Bulletin, January 1993, 82 - 86.

Galivan, Janice. "*Discipline without Punishment*," Forum, September/October 1987, 37 - 40.

Gershoff, E.T. Corporal punishment by parents and associated child behavior and experiences: A meta-analytic and theoretical review. Psychological Bulletin; 2002;12:539-579.

Ginott, Haim G. *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. 1st Collier Books ed. New York: Colliers, 1993.

Golden, Diane Cordry. "*Discipline of Students with Disabilities: A Decision-making Model for Principals*," NASSP Bulletin, February 12-20 ,1993 .

Gordon, Thomas. *Discipline That Works: Promoting Self-Discipline in Children*. Plume, 1991.

Grossnickle, Donald R & Sesko, Frank P. *Preventive Discipline for Effective Teaching and Learning*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1990.

Hart, Stuart N (ed.), *Eliminating Corporal Punishment: The Way Forward to Constructive Child Discipline*. Paris: UNESCO Publishing, 2005.

Hill, D.J. *Humor in the Classroom*. Springfield, IL: Charles Thomas,1988 .

Johnson, D.W., Johnson, R.T, Dudley, B., & Burnett, R. "*Teaching Students to be Peer Mediators*," Educational Leadership, Vol. 50, No. 1, 10-13, 1992.

Jones, Fredric H. *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw Hill, 1987.

Kounin, Jacob S. *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huntington, N. Y.: R. E. Krieger, 1977.

MacKenzie, Robert J. "*Setting Limits in the Classroom*," American Educator, Vol. 21, No. 3, 32 - 43, Fall 1997.

Mendler, Allen N. *Discipline with Dignity for Challenging Youth*. National Educational Service, 1999.

موارد الإنترنت

Alliance for Transforming the Lives of Children (www.atlc.org)

American Academy of Pediatrics (www.aap.org)

AskDrSears.com (www.askdrsears.com)

Attachment Parenting International (www.attachmentparenting.org)

Aware Parenting Institute (www.awareparenting.com)

Behaviour UK (www.behaviouruk.com)

Center for Effective Discipline (www.stophitting.com)

Child and Family Canada (www.cfc-efc.ca)

Children are unbeatable! Alliance (www.childrenareunbeatable.org.uk)

Children's Rights Information Network (www.crin.org)

Classroom Management Online (www.classroommanagementonline.com)

Education World (www.educationworld.com)

Empathic Parenting by the Canadian Society for the Prevention of

Cruelty to Children (www.empathicparenting.org)

Family Works Inc. (www.familyworksinc.com)

Fight Crime: Invest in Kids (www.fightcrime.org)

The Forbidden Issue (www.alice-miller.com)

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (www.endcorporalpunishment.org)

The No Spanking Page (www.neverhitachild.org)

Positive Discipline.com (www.positivediscipline.com)

The Positive Discipline Resource Center (http://joanneaz_2.tripod.com/positivedisciplineresourcecenter)

Project No Spank (www.nospank.net)

Save the Children Alliance (www.savethechildren.net/alliance/index.html)

UNESCO (www.unesco.org)

UNICEF (www.unicef.org) (www.unicef.org/teachers)

